I 4122

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

DRUM LUMINOS SPRE RIDICAREA ROMÂNIEI PE ÎNALTE TREPTE * * * ● ROLUL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN ÎN CREAREA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT SOCIALIST DIN ROMÂNIA de Suzana Gâdea ● PERFECȚIONAREA STUDIULUI ȘTIINȚELOR SOCIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT de Ion Dragu ● CUNOAȘTEREA ȘI EVALUAREA CONDUITEI ELEVILOR de Pelaghia Popescu

7

ANUL XXVIII, iulie 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

11 III 2014

Sommaire\Contens\Содержание

nr. 7/1979

L 7005

* * * A Bright Way Towards the Raise of Romania on the High Steps of Socialiste Development • **Suzana Gâdea**: The Romanian Comunist Party's Role in the Creation of the System of Education in Romania • **Ion Dragu**: The Improvement of the Social Studies in School • **Elena Mureşan**: The Political-Ideological and Profesional Training of the Social Sciences Teachers • **Vasile Popeangă**: The Growth Factors of a Pedagogic Group • **Iuliu Ferenczi, Atila Horvath**: The Operational — As a Fundamental Principal of the Systemic Didactic • **Pelaghia Popescu**: The Study and the Evaluation of the Pupils Behavior • **Tiberiu Rudică**: Factors Which Influences the Pupil's Attitude Toward Teacher' Appreciation • **Olimpia Mitea**: The Evaluation of the Children with Hearing Deficiencies • **Cătălin Mamali**: Crucial Experiencies and Motivational Evolution • **Livia Fumurescu**: The Stimulationg Role of the Didactic Material Made by Pupils • **Emil Verza**: The Specific of Disgraphy to the pupils with Intelect Defickiencies • **Gheorghe Herescu**: Observations and Sugestions After a Year of Aplication of the Mathematic New Curriculum and New Text Book • **Adrian Butoi**: Methodical Techniques, for the Development of Interest and Taste of Children Reading • **Gabriela Mitrănescu**: Didactic Problems of Language Learning in the Second Cllas • **Eugen Noveanu**: The Methodology of Expermental Research. The Elaboration of Hypothesis • **Ştefan Bârsănescu**: Gh. Lazăr and the Nature of His Apostoleate.

---

* * * Un chemin éclairé vers l'élévation de la Roumanie sur les hauts degrés du développement socialiste • **Suzana Gâdea**: Le rôle du Parti Communiste Romain dans la création du système d'enseignement de la Roumanie • **Ion Dragu**: Le perfectionnement de l'étude des sciences sociales dans l'enseignement • **Elena Mureşan**: Formation politique-idéologique et professionnelle des professeurs de sciences sociales • **Vasile Popeangă**: Les facteurs d'accroissement d'un groupe pédagogique • **Iuliu Ferenczi, Atilla Horvath**: L'opérationnalisation — principe foundamental de la didactique systémique • **Pelaghia Popescu**: Connaissance et évaluation de la conduite des élèves • **Tiberiu Rudică**: Facteurs qui influencent l'attitude de l'élève anvers l'appréciation du professeur • **Olimpia Mitea**: L'évaluation du développement intellectuel des enfants deficients auditifs • **Cătălin Mamali**: Expériences cruciales et évolution motivationelle • **Livia Fumurescu**: Rôle stimulatif du matériel didactique confectionné par les élèves • **Emil Verza**: Le spécifique de la disgraphie chez les élèves à deficiences intellectuelles • **Gheorghe Herescu**: Observations et suggestions après une année d'application du nouveau programme et du nouveau manuel de mathématique — pour la première classe-primaire • **Adrian Butoi**: Procédés méthodologiques concernant la formation chez les élèves de l'intérêt et du goût pour la lecture • **Gabriela Mitrănescu**: Problèmes didactiques de l'appropriation des connaissances de langue en II-e classe primaire. • **Eugen Noveanu**: Méthodologie de la recherche expérimentale. Elaboration des hypothéses • **Ştefan Bârsănescu**: Gh. Lazăr et la nature de son apostolat.

*** Светлый путь к повышении Румынии на высокие ступени социалистического развития • СУЗАНА ГЫДЯ, Роль Румынской Коммунистической Партии в создании системы социалистического образования в Румынии • ИОН ДРАГУ, Усовершенствование изучения общественных наук в школе • ЕЛЕНА МУРЕШАН, Политико-идеологическая и профессиональная подготовка преподавателей по общественным наукам • ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Факторы роста рекордов педагогической группы • ЮЛЮ ФЕРЕНЦИ, Операционность как основной принцип системной дидактики • ПЕЛАГИЯ ПОПЕСКУ, Познание и оценка поведения учащихся • ТИБЕРЮ РУДИКЭ, Повлияющиеся факторы на отношение ученика к оценке преподавателя • КЭТЭЛИН МАМАЛИ, Решительные опыты и мотивационная эволюция • ЛИВИЯ ФУМЭРЕСКУ, Стимулирующая роль дидактического материала изготовленного учащимися • ЕМИЛ ВЕРЗА, Специфика дизграфии у умственно дефективных учеников • Г. ХЕРЕСКУ, Замечания и мнения после одного года применения новой программы и нового учебника по математике в 1-ом классе • А. БУТОЙ, Методические способы смотря формирование интереса и вкуса учеников к чтению • Г. МИТРЭНЕСКУ, Дидактические проблемы усвоения знаний по языку во II-ых классах • ЕУДЖЕН НОВЯНУ, Методология экспериментальных исследований. Выработка гипотезиса • ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Г. Лазэр и сущность его апостолата • КНИГИ-ИДЕИ.

I 4121.

REVISTA DE PEDAGOGIE

7/1979

2022

* * * — Drum luminos spre ridicarea României pe înalte trepte 2

SUZANA GÂDEA — Rolul Partidului Comunist Român în crearea sistemului de învățământ socialist din România 4

ION DRAGU — Perfecționarea studiului științelor sociale în învățământ 8

ELENA MUREȘAN — Pregătirea politico-ideologică și profesională a profesorilor de științe sociale 13

VASILE POPEANGĂ — Factorii de sporire a performanțelor unui grup pedagogic 17

IULIU FERENCZI, ATILLA HORVATH — Operaționalizarea — ca principiu fundamental al didacticii sistemice 20

EVALUAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

PELAGHIA POPESCU — Cunoașterea și evaluarea conduitei elevilor 24

TIBERIU RUDICĂ — Factori care influențează atitudinea elevului față de aprecierea profesorului 28

OLIMPIA VIȘAN-MITEA — Evaluarea dezvoltării intelectuale a copiilor deficienți de auz 31

MODERNIZAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

CĂTĂLIN MAMALI — Experiențe cruciale și evoluție motivațională 34

LIVIA FUMURESCU — Rolul stimulativ al materialului didactic confecționat de elevi 39

EMIL VERZA, CARMEN LOVINESCU — Specificul disgrafiei la elevii cu deficiențe de intelect 43

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

GHEORGHE HERESCU — Observații și sugestii după un an de aplicare a noii programe și a noului manual de matematică la clasa I 47

ADRIAN BUTOI — Procedee metodice privind formarea interesului și a gustului pentru lectură la elevi 54

GABRIELA MITRĂNESCU — Probleme didactice ale însușirii cunoștințelor de limbă la clasa a II-a 56

FIȘIERUL CERCETĂRII PEDAGOGICE

EUGEN NOVEANU — Metodologia cercetării experimentale. Elaborarea ipotezelor 58

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — Gh. Lazăr și natura apostolatului său 62

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

MEDEEA BUNESCU — Dialog fructuos 61

VERONICA FERARINI, ANTON VASILESCU — Consfătuirea inspectorilor de biologie și chimie 63

CĂRȚI — IDEI

EMILIAN DIMITRIU — Elevul — între aspirații și realizare de **Elena Potorac** . . 7

CONSTANTIN PĂUNESCU — Cum se produc schimbările în educație de **A. M. Huberman** 16

GHEORGHE ALEXANDRU — Să învățăm să citim rapid de **Viviana Scorțeanu** . 12

ANDREEA CREȚU — 25 de secole de predare a limbilor de **Louis G. Kelly** . . . 33

29097

DRUM LUMINOS SPRE RIDICAREA ROMÂNIEI PE ÎNALTE TREPTE

Acum, în preajma marii noastre sărbători naționale — jubileul celei de-a 35-a aniversări a Eliberării patriei de sub dominația fascistă — cadrele didactice alături de toți oamenii muncii din țara noastră au luat cunoștință cu un sentiment de legitimă mîndrie de hotărîrile Plenarei comune a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României, documente de partid și de stat care atestă cu tărie diamantină mărețele trepte pe care a urcat și va urca România socialistă.

Proiectul de Directive ale Congresului al XII-lea al partidului, strălucita cuvîntare a tovarășului Nicolae Ceaușescu, după cum lesne se poate observa, au două coordonate fundamentale : un conținut dens, bogat și o clarviziune științifică. Tocmai de aceea aceste documente au întrunit adeziunea unanimă a cetățenilor patriei noastre. Participarea largă la dezbatere — semn major al democrației noastre — este expresia vie și responsabilă a legăturii indestructibile dintre popor și partid.

Studiate cu atenție, în litera și spiritul lor, în substanța lor intimă, aceste documente de inestimabilă valoare teoretică și practică încorporează înțelepciunea colectivă a partidului nostru ; ele poartă în încărcătura lor ideatică amprenta personalității marelui cîrmaci al partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, gîndirea de mare profunzime care demonstrează că adevărurile generale ale socialismului științific trebuie să capete contur în specificitatea noastră românească.

Caracterizînd aceste documente, orientările lor în perspectiva cincinalului 1981—1985 și în viziunea anilor 1900 și 2000, distingem cîteva atribute esențiale : realism, vigoare științifică, optimism robust. Iată de ce acum, în miez de vară, cînd comuniștii, întregul popor dezbat obiectivele noii etape de dezvoltare economico-socială a țării, oamenii muncii se angajează în fața partidului, în fața propriei lor conștiințe să-și înnoiască eforturile în toate sectoarele de activitate.

Reliefînd și mai puternic creșterea calității, a gradului de tehnicitate a tuturor ramurilor industriale și în viitorul cincinal se vor dezvolta într-un ritm deosebit de înalt, 1,5—2,95 ori unele ramuri prelucrătoare de vîrf, fapt ce va contribui la promovarea mai accentuată a mecanizării, automatizării și cibernetizării producției. Este firesc ca lucrurile să se petreacă astfel, deoarece în cincinalul care bate la porțile patriei, calitatea și parametrii revoluției tehnico-științifice se vor afirma cu și mai multă vigoare.

Se cuvine să ne oprim și asupra altei idei, anume aceea a dezvoltării economico-sociale echilibrată a tuturor județelor țării. Astfel. se prevede ca în fiecare județ producția globală pe locuitor, în viitorul cincinal, să fie de minimum 70 000 lei anual. Aceasta evidențiază din nou grija deosebită a partidului nostru pentru dezvoltarea armonioasă a tuturor localităților patriei noastre.

Muncitorii, țăranii, intelectualii, toți oamenii muncii din spațiul carpato-dunărean — români, maghiari, germani și de alte naționalități — care trăiesc și muncesc în patria noastră socialistă văd în Proiectul de Directive propriul lor program de muncă și de viață. Pe bună dreptate, nu numai comuniștii ci toți cetățenii patriei noastre apreciază prevederile din Proiectul de Directive drept o uriașă oglindă în care strălucește un grandios program de muncă pentru intrarea țării noastre într-o fază nouă, superioară a dezvoltării sale economice și sociale.

Intensificarea procesului de industrializare, dezvoltarea bazei de materii prime și energie, dezvoltarea intensivă a ramurilor industriei prelucrătoare, modernizarea agriculturii, grija deosebită pentru silvicultură, gospodărirea apelor și protecția mediului înconjurător, modernizarea transporturilor și telecomunicațiilor, iată numai o parte din liniile directoare care prefigurează chipul de mîine al minunatei noastre patrii socialiste.

Prevederile înscrise în Proiectul de Directive deschid noi căi spre înflorirea plurivalentă a României socialiste. Ele urmăresc creșterea continuă a nivelului de trai pentru întregul popor căci, așa după cum bine știm, secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu a reliefat și de data aceasta, ca în atîtea rînduri, că scopul suprem al politicii Partidului Comunist Român este Omul, omul muncii, pentru fericirea căruia partidul nostru comunist, trimis special al istoriei, își îndeplinește mandatul său în mod strălucit.

Cifrele din Proiectul de Directive consemnează sintetic, cu rigurozitate precisă, chipul de azi și de mîine al cetății socialiste românești. Ele sînt cunoscute din

presa cotidiană și din celelalte mijloace de informare. Muncitorii, țăranii, specialiștii din diverse domenii de activitate, manifestîndu-și întreaga adeziune la aceste istorice documente, arată concret ce fac ei la locul de muncă pentru ca țara de mîine să fie și mai frumoasă și mai bogată.

Vom stărui mai mult asupra unei idei cuprinse în Proiectul de Directive și mai cu seamă în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României. Credem că această idee trebuie să devină deviza școlii românești, deviza tuturor cadrelor didactice, începînd de la educatoare pînă la profesorul universitar. La țară nouă se cer oameni noi, bine pregătiți din toate punctele de vedere. Iată de ce trebuie să acordăm, în continuare — sublinia secretarul general — toată atenția înfăptuirii Legii educației și învățămîntului, realizării unui învățămînt modern, strîns legat de cerințele dezvoltării societății noastre, de viață și producție, care să asigure cadre cu pregătire corespunzătoare pentru toate domeniile de activitate.

Socotim că toți dascălii din patria noastră își fac din această idee preocupare permanentă, pentru că numai astfel vom beneficia de o forță de muncă de înaltă calificare, reclamată de cerințele dezvoltării economice și sociale. Nu trebuie uitat nici un moment faptul că așa cum este calitatea forței de muncă, tot astfel este, în ultimă instanță, calitatea vieții. Sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu : **„Toți avem nevoie să învățăm, dacă vrem să ne îndeplinim în bune condiții sarcinile încredințate într-un domeniu sau altul, inclusiv în producție. Fără a învăța, fără a fi la zi cu noile cunoștințe într-un domeniu sau altul, nimeni nu-și poate îndeplini cum trebuie datoria".**

O țară care se dezvoltă în mod impetuos, pe planuri multilaterale, are nevoie de oameni care să stăpînească în profunzime tainele științei, ale tehnicii, ale culturii. Noi nu despărțim știința și tehnica de cultură. Dimpotrivă, noi pledăm pentru încorporarea culturii cu știința, pentru că **numai în acest fel oamenii societății socialiste multilateral dezvoltate** pot să facă față cu succes problemelor complexe pe care le ridică viața.

Construim cu brațele și ideile noastre pentru noi și pentru cei ce vin după noi. Comuniștii români doresc ca visul secular al poetului, vis care era al poporului român „Viitor de aur țara noastră are / Și prevăd prin secoli a ei înălțare", să se materializeze în epoca noastră.

Relevantă este apoi ideea pe care conducătorul partidului și statului nostru a subliniat-o cu deosebită pregnanță. Este vorba despre formarea omului nou. Sociologii din țara noastră, filozofii, profesorii, activiștii de partid și de stat se ocupă de acest om nou de mai multă vreme. Deși în această privință avem rezultate remarcabile, trebuie să spunem deschis că mai avem mult de făcut pentru ca acest om nou, cu înaltă conștiință revoluționară să fie omniprezent de-a lungul și de-a latul țării. Arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu : **„Să fim mai activi în afirmarea concepțiilor noastre filozofice, revoluționare, despre lume și societate, să fim mai combativi, să nu închidem ochii sau să lăsăm cale liberă diferitelor concepții retrograde, înapoiate... Nu trebuie să renunțăm la activitatea pentru afirmarea și demonstrarea în practică a justeței și superiorității concepției noastre despre lume și viață, a concepției socialismului științific, a materialismului dialectic și istoric".**

Iată de ce, școala și slujitori ei, alături de ceilalți factori educaționali, este chemată să contribuie din plin la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a tinerei generații. Nu trebuie uitat nici un moment faptul că fiecare cadru didactic, indiferent de specialitatea ce o are la catedră, este în același timp și un educator. Instrucția și educația sînt două laturi inseparabile ale învățămîntului românesc.

Alături de toți oamenii muncii din țara noastră, cadrele didactice, puternic detașament al intelectualității, continuă să dezbată cu viu interes și cu înaltă responsabilitate socială Proiectul de Directive ale Congresului al XII-lea al partidului, orientările sale în perspectivă apropiată și mai îndelungată. În felul acesta, dascălii își aduc o contribuție de seamă atît în procesul modernizării învățămîntului cît și în planul construcției spirituale a tineretului nostru.

Noua calitate a învățămîntului, cerință legică, obiectivă, reclamată de etapa pe care o parcurgem își va dobîndi parametrii necesari numai dacă toți slujitorii școlii românești își fac din Legea educației și învățămîntului instrumentul lor de lucru de fiecare zi.

Desigur, bogăția de idei din aceste documente de însemnătate istorică își face loc în inima și conștiința fiecărui dascăl, ceea ce dă certitudinea că noua calitate a învățămîntului românesc nu va întîrzia să-și etaleze minunatele ei roade.

Sîntem încredințați, că în cinstea celor două evenimente de excepție — cea de-a 35-a aniversare a Eliberării României și cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român — dascălii de pe întreg cuprinsul patriei se pregătesc cu dragoste și abnegație pentru ca atunci cînd clopoțelul de argint va suna ceasul deschiderii anului școlar, ei să fie la înălțimea nobilei lor misiuni, aceea de a da țării oameni minunați care să-și aducă o contribuție de seamă la măreața noastră zidire socialistă în care zărim și strălucirea stelei de aur a comunismului.

Dimensiunile învățămîntului românesc în cei 35 de ani de la eliberarea patriei

ROLUL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN ÎN CREAREA SISTEMULUI DE ÎNVAȚĂMÎNT SOCIALIST DIN ROMÂNIA

Prof. dr. docent ing. SUZANA GÂDEA
ministrul educației și învățămîntului

Sărbătorirea a 35 de ani de la Eliberarea țării de sub dominația fascistă reprezintă un moment istoric important pe drumul luminos și plin de victorii al construcției socialismului și progresului. Deschizînd o eră nouă în istoria patriei noastre, actul istoric de la 23 August 1944 a creat condițiile politice ale unor profunde transformări democratice, revoluționare, ale înfăptuirii depline a independenței și suveranității naționale, ale făuririi vieții noi, socialiste.

Într-o perioadă istorică scurtă, România s-a transformat radical, făcînd saltul de la o țară agrară subdezvoltată într-un stat industrial-agrar, cu o industrie dinamică în plin proces de dezvoltare, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii contemporane, cu o agricultură socialistă în plin progres. În acest ritm impetuos de profunde și revoluționare transformări s-a înscris și învățămîntul, a cărui trăsătură definitorie o constituie integrarea cu viața economico-socială, în scopul satisfacerii tuturor exigențelor impuse de comanda socială și în concordanță cu perspectiva dezvoltării societății românești multilateral dezvoltate.

BILANȚUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC în acești 35 de ani este impunător. De la o țară în care aproape $^1/_3$ din populație era în situația de analfabetism sau semianalfabetism, România a reușit să înregistreze succese după succese, generalizînd în etape succesive și la scurte intervale învățămîntul primar, școala obligatorie de șapte ani, apoi școala generală obligatorie de opt ani, ajungînd astăzi să se numere printre puținele țări din lume care au un învățămînt general și obligatoriu de zece ani. O imagine grăitoare și ilustrativă o reprezintă învățămîntul românesc la începutul anului școlar 1978/1979, cînd pe toate treptele de învățămînt studiază aproape 6 milioane de copii și tineri, ceea ce înseamnă că mai bine de un sfert din populația țării se află într-una din formele de învățămînt.

În România socialistă întregul învățămînt este lipsit de orice taxe, manualele distribuindu-se și ele gratuit elevilor. Statul alocă anual sume imense pentru instruirea copiilor și tinerilor. Cîteva cifre sînt elocvente în acest sens : cheltuielile medii pentru instruirea unui preșcolar se ridică la 1 800 lei ; cele pentru un elev din învățămîntul primar și gimnazial la 1 858 lei, iar pentru un elev de liceu la 3 963 lei ; cheltuielile medii pentru pregă-

tirea unui student depășesc anual suma de peste 12 000 lei. De aceste mari înlesniri și avantaje beneficiază toți fii țării — români, maghiari, germani, sîrbi, evrei sau de orice altă naționalitate.

Învățămîntul din țara noastră oferă șanse egale și largi perspective de dezvoltare fiecărui tînăr, oricare i-ar fi naționalitatea, pe măsura posibilităților și capacităților sale creatoare, ceea ce demonstrează profundul său democratism, drepturile egale și reale de care se bucură tineretul, grija cu care este înconjurat și instruit de partid și popor. Statul nostru asigură fiecărui cetățean accesul la toate gradele și formele de învățămînt, în funcție de cerințele dezvoltării economice și sociale ale țării, precum și de dorința și aptitudinile sale. Și, ceea ce este deosebit de important, statul garantează loc de muncă fiecărui absolvent al unei trepte de învățămînt, în raport de calificarea obținută.

Dispunem azi în învățămînt de o bază materială puternică, școlile de toate gradele funcționînd în localuri bine amenajate, cele mai multe noi, înzestrate cu laboratoare, cabinete, ateliere, săli și terenuri de sport. Pe lîngă grădinițe, școli și institute de învățămînt superior funcționează cantine și cămine, unde copiii și tinerii au la dispoziție condiții materiale dintre cele mai bune pentru studiu și trai.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC se prezintă astăzi ca un sistem închegat și organic structurat în raport cu cerințele vieții sociale. După cum prevede și Legea educației și învățămîntului, sistemul de învățămînt din țara noastră cuprinde: învățămîntul preșcolar, învățămîntul gimnazial, învățămîntul liceal, organizat pe două trepte, învățămîntul profesional și de maiștri, învățămîntul superior, cursurile de calificare și învățămîntul agrozootehnic de masă, învățămîntul postuniversitar, doctoratul și alte forme de perfecționare a pregătirii personalului muncitor. Aceasta înseamnă că în societatea românească acționează din plin principiile educației permanente de formare și autoformare a omului, școala aducîndu-și contribuția de bază la formarea de personalități plenar dezvoltate.

Prin conținutul său laic, profund științific, proporțional dozat în cuprinderea și eșalonarea disciplinelor școlare, fundamentale, teoretice de specialitate și practica productivă, învățămîntul asigură o temeinică pregătire tinerilor, îi formează și educă în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice despre natură și societate, al concepției revoluționare a partidului nostru. Școala a participat și participă activ la formarea forței de muncă calificată, atît de necesară unei țări ca a noastră, aflată în plină ascensiune.

Se poate spune că școala își îndeplinește înalta sa datorie încredințată de partid de a pregăti temeinic forța de muncă, specialiștii de toate gradele de care au avut și au nevoie economia și cultura.

Îndrumările și orientările date de partid, de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au impulsionat mult dezvoltarea învățămîntului nostru în ultimii ani. Concepția care călăuzește continua perfecționare a învățămîntului a fost inițiată și este permanent sprijinită de conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Această concepție originală și de o deosebită eficiență orientează întregul ansamblu de măsuri privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială.

Pe baza acestei concepții și a condițiilor complexe ce-i asigură realizarea se intensifică caracterul revoluționar al procesului de învățămînt, contribuția lui la sporirea continuă a calității muncii și vieții întregului popor. Potrivit concepției asupra integrării, învățămîntul constituie un principal factor de educație și cultură, de pregătire a forței de muncă.

CONCEPȚIA ASUPRA INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA, cu practica nemijlocită din uzine, laboratoare, unități agricole deține rolul director și reglator al procesului de continuă dezvoltare și perfecționare a tuturor componentelor sistemului de învățămînt. Modernizarea conținutului învățămîntului (planuri, programe și manuale), renovarea tehnologiei didactice, îmbunătățirea pregătirii și perfecționării personalului didactic, intensificarea cooperării școlii cu unitățile economice și de cercetare, cu instituțiile cultural-educative și mediul larg social, cultivarea în învățămînt a relațiilor și climatului întemeiate pe principiile și normele eticii și echității socialiste — toate acestea sînt pătrunse de concepția asupra integrării.

„Am pus la temelia școlii, arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — trei factori primordiali pentru progresul și civilizația omenirii, pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră!".

Pe aceste coordonate, în orizontul semnificației noii calități a învățămîntului, se acordă atenție deosebită optimizării conținutului, în așa fel încît el să reflecte cu fidelitate dinamica culturii noastre angajate și militante, care încorporează într-un sistem de valori unitar și deschis tradițiile spirituale ale poporului nostru, succesele pe care le-a repurtat în anii socialismului, achizițiile pe plan mondial ale științei și tehnologiei, în beneficiul progresului multilateral al patriei, al formării personalității comuniste. În această perspectivă, cultura pe care este chemat

să o asimileze fiecare tînăr în şcoală şi s-o dezvolte ulterior prin procesul de autoformare fiecare om al muncii, nu este exclusiv instrumentală şi nici doar profesională, ci integrează dimensiunile (economice şi politice, sociale, ştiinţific-tehnologice, cultural-psihologice) specifice etapei pe care o străbate societatea românească şi se centrează pe sistemul nostru de valori care atestă dreptul fiecărui individ de a-şi asigura împlinirea personală. În ansamblul său, şcoala cultivă acele trăsături ale personalităţii (spirit revoluţionar, capacitate ştiinţifică, participare, creativitate, sensibilitate, moralitate) de care depind integrarea socială a individului şi contribuţia sa deplină la realizarea Programului Partidului Comunist Român.

Criteriile de selecţie a conţinutului învăţămîntului vizează proporţionalitatea (dintre ceea ce este vechi şi nou în disciplina respectivă), adecvarea (la specificul formării unui anume profil de specialist), prospectivitatea (ancorarea în evoluţia previzibilă a disciplinei), logicitatea (armonizarea logicii disciplinei cu logica ştiinţei corespunzătoare), aplicativitatea (valoarea practică, transformatoare a disciplinei), exemplaritatea (furnizarea modelelor optime de cunoaştere-acţiune în domeniul respectiv).

Metodologia utilizată pentru perfecţionarea conţinutului învăţămîntului conduce la necesitatea de a preda ştiinţa nu numai ca „produs" (cantitate de cunoştinţe), ci mai ales ca „proces" (de cercetare în strînsă legătură cu rezolvarea diferitelor probleme ale activităţii productive, practice). În acest sens, elaborarea, organizarea şi dozarea conţinutului învăţămîntului sînt văzute într-un ansamblu coerent, care pun accentul pe unitatea fundamentală a ştiinţei, considerată ca esenţială forţă de producţie. Totodată, se evită pe cît posibil o compartimentare exagerată (adesea artificială) dintre diferitele discipline, precum şi repetiţiile, prin evidenţierea acţiunilor şi analogiilor, facilitarea transferurilor strîns legate de activitatea productivă. În felul acesta pot fi distinse din diversitatea fenomenelor studiate principiile fundamentale integratoare ale ştiinţei a căror pondere trebuie să crească în învăţămînt, cum sînt entropia, probabilitatea, sistematica, conservarea energiei ş.a.

ÎN PRECIZAREA CONŢINUTULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI se va da o mai mare atenţie disciplinelor de graniţă. În actul de predare-învăţare vor dobîndi pondere însemnată metodele active de lucru menite să iniţieze elevii şi studenţii în metodologia investigaţiei ştiinţifice, să favorizeze gîndirea logico-abstractă, creativitatea şi independenţa în muncă. Şcoala — pe toate treptele ei — va acţiona ferm în vederea descoperirii şi promovării în rîndul copiilor şi tinerilor a intereselor şi aptitudinilor ştiinţifice, pentru formarea deprinderilor şi capacităţilor productive.

În lumina indicaţiilor date de partid, de secretarul său general, ministerul, comisiile şi instituţiile de specialitate acţionează pentru a aşeza temeinic învăţămîntul nostru pe baze noi, revoluţionare, în vederea pregătirii tinerilor pentru a deveni buni specialişti, cu un larg orizont de cunoştinţe, capabili oricînd să se adapteze uşor cerinţelor dezvoltării forţelor de producţie, progresului economiei naţionale. Politehnizarea accentuată a învăţămîntului va crea cadrul propice al policalificării, făcînd posibilă trecerea cu uşurinţă de la o profesie la alta atunci cînd modificările intervenite în procesul de producţie o impun.

Neîndoios, fiecare om al şcolii este conştient că transpunerea în viaţă, în modalităţi viabile şi eficiente, a integrării tot mai strînse a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia reprezintă problema centrală care preocupă în mod deosebit personalul din învăţămînt, de predare şi conducere. Ceea ce s-a realizat pînă acum constituie o dovadă că numai perseverînd în această direcţie vom putea obţine rezultate tot mai evidente în pregătirea personalului muncitor şi a specialiştilor din toate domeniile de activitate.

AŞA CUM SUBLINIA TOVARĂŞUL NICOLAE CEAUŞESCU, principalele preocupări ale celor care lucrează în învăţămînt trebuie să urmărească aplicarea în viaţă, în mod integral, a directivelor elaborate de conducerea superioară de partid pe linia ridicării calităţii întregii activităţi instructive de formare şi de educare a tinerei generaţii. Obiectivele calitative fiind prioritare în etapa actuală, se presupune ca în cadrul general al concepţiei despre integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, de politehnizare a şcolii sînt necesare perfecţionări de fond ale conţinutului şi metodelor de învăţămînt, ale activităţii de educaţie moral-politică şi ideologică a tineretului şcolar. De asemenea, se impune a se întreprinde cercetări şi acţiuni mai energice şi mai îndrăzneţe de inovare a învăţămîntului, pe baza cerinţelor sociale şi în contextul realizărilor obţinute în acest domeniu pe plan mondial.

Perfecţionarea învăţămîntului face parte integrantă din programul amplu şi complex de dezvoltare a întregii vieţi economico-sociale. Înfăptuirea cu succes a prevederilor programului de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi de trecere spre comunism este strîns legată şi condiţionată de modul de utilizare a capacităţilor, aptitudinilor şi calităţilor de care dispune potenţialul uman al societăţii noastre, de modul cum este format şi perfecţionat personalul muncitor.

Școala românească dispune de toate condițiile necesare transpunerii în practică a obiectivelor stabilite de partid în acest domeniu. Cei 35 de ani de rodnică și prodigioasă activitate demonstrează cu prisosință că învățămîntul are suficiente posibilități pentru a face saltul calitativ necesar stabilit de partid, de a forma tînăra generație la cotele înaltelor exigențe cerute de etapa de adînci transformări revoluționare pe care o străbatem.

Alături de întregul nostru popor, personalul didactic va munci cu dăruire și abnegație comunistă pentru înfăptuirea neabătută a Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, de ridicare a patriei pe noi culmi ale civilizației și progresului, întîmpinînd cu noi realizări cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. și cea de-a 35-a aniversare a Eliberării patriei de sub dominația fascistă.

Elevul — între aspirații și realizare*

Lucrarea, de o densitate apreciabilă, își propune și reușește să dea răspuns la o serie de probleme teoretice și practice privind una din cele mai complexe variabile ale dinamicii vieții psihice, nivelul de aspirație, variabilă deosebit de bogată în semnificații pentru realizarea unui tablou descriptiv și explicativ al personalității. Fără a intra în analiza amănunțită a lucrării, ținem să subliniem cîteva aspecte mai importante ce concretizează îndeosebi contribuția autoarei.

Folosind o literatură bogată și adecvată, autoarea își îndreaptă eforturile spre elucidarea problematicii nivelului de aspirație. Meritul acestei părți a lucrării este cu atît mai mare cu cît în literatura de specialitate din țara noastră nu există, pînă în prezent, un studiu amplu referitor la conceptul și la factorii nivelului de aspirație.

O importantă deosebită prezintă problematica tratată în capitolul al doilea, în care se analizează rezultatele obținute în sondarea influenței succesului și a insuccesului asupra nivelului de aspirație al elevilor de vîrstă școlară mijlocie și mare. Folosind trei variante experimentale ale unor probe de performanță cu serii de calcule aritmetice, autoarea pune în evidență interesante aspecte ale reacției subiecților la succes și eșec, relevînd totodată și diferențele de vîrstă, sex și reușită școlară, precum și numeroase diferențe individuale de trăire a succesului și eșecului de către școlarii mijlocii și mari. Analizele psihologice ale autoarei sînt organic împletite cu propuneri și sugestii de natură educativă.

Imaginea de sine, modul de autoapreciere al elevului sînt puse în corelație cu nivelul de aspirație și cu cel de performanță. Cu ajutorul unui experiment natural, în care s-au folosit drept sarcini alegerea și rezolvarea problemelor cu grade variate de dificultate, sînt puse în evidență deosebirile de vîrstă, de sex și individuale dintre apreciere și autoapreciere. Analiza relațiilor dinamice și complexe ce se stabilesc între nivelul de aspirație, nivelul de performanță și autoaprecierea elevilor sugerează unele căi de urmat în materie de educație. Asemenea indicații prețioase sînt prezentate în finalul lucrării.

Lucrarea prezintă de asemenea influența grupului social asupra aspirațiilor individuale ale elevilor. O tehnică de investigație complexă permite autoarei sesizarea unor regularități în dinamica nivelului de aspirație al elevilor sub influența modelelor sau reperelor de comparație din clasă : dispersia cotelor scontate (în proba aplicată) în absența unui sistem de referință, influența modelatoare a grupului, elevii „semnificativi" din clasă cu valoare de reper pentru ceilalți etc.

În contextul capitolului destinat aspirațiilor și realizărilor profesionale, *merită să subliniem cercetarea minuțioasă* a raportului dintre aspirațiile și realizările profesionale. În acest scop, dinamica aspirațiilor profesionale este urmărită pe același lot într-o perioadă de 6 ani în funcție de cursul de realizare a proiectelor profesionale, de validarea sau infirmarea lor. Datele prezentate de autoare sînt instructive și cu certe implicații practice.

Bazată pe o bogată informare bibliografică din literatura română și pe rezultatele unor cercetări de profunzime, lucrarea aduce o contribuție substanțială, de natură teoretică și practică, la înțelegerea complexului fenomen al aspirației. Meritul lucrării constă, în special, în faptul că aduce cercetarea nivelului de aspirație din sfera experiențelor de laborator în planul condițiilor concrete ale școlii, utilizînd datele și concluziile experimentale drept instrument de analiză a situațiilor școlare, pentru o mai bună înțelegere și stăpînire a fenomenelor psihopedagogice curente.

Vasta documentare teoretică, ca și discernămîntul judicios în folosirea metodelor și tehnicilor de investigație a nivelului de aspirație în contextul activității școlare, sînt completate de rigurozitatea prelucrării și finețea interpretării rezultatelor, ceea ce conferă lucrării ponderea științifică și originală. Lucrarea merită aprecieri pozitive și prin modul ei de prezentare : stilul clar, cursivitatea, buna proporționare, pe capitole, respectarea firului conducător pe tot parcursul, menținerea la esențial, fără a se pierde în amănunte.

Atît prin problemele puse și rezolvate, cît și prin numeroase idei, opinii, ipoteze pe care le sugerează, stimulînd reflexia și preocupările celor angajați în activitatea instructiv-educativă, cartea se înscrie ca o valoroasă contribuție la cercetarea psihologică fundamentală și aplicativă, necesară și utilă oricărui educator.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

* ELENA POTORAC, *Elevul — între aspirații și realizare*, E.D.P., București, 1978. 189 p.

PERFECȚIONAREA STUDIULUI ȘTIINȚELOR SOCIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. emerit ION DRAGU

În procesul general, atotcuprinzător și continuu, de înnoire a școlii românești se circumscrie și modernizarea învățămîntului științelor sociale. Conceput într-o viziune sistemică, prospectivă și interdisciplinară, acest proces implică în același timp structurile organizatorice, conținutul, metodele și tehnicile didactice și educaționale. Noua Lege a educației și învățămîntului, prin prevederile sale, creează cadrul organizatoric necesar, propice modernizării și orientează întregul proces în concordanță cu cerințele societății noastre contemporane, cu nivelul actual al cunoașterii umane și cu evoluția sa în perspectiva deceniilor viitoare.

Este semnificativ, bunăoară, că pentru a desemna cu exactitate locul și rolul științelor sociale în școală, Legea consacră expresia studiul științelor sociale în învățămînt.

DUPĂ PĂREREA NOASTRĂ, această expresie corespunde mult mai bine sensului modern al procesului la care se referă. Dacă termenul de **predare** era propriu învățămîntului centrat pe profesor, care urmărea cu prioritate transmiterea de cunoștințe, noțiunea de **studiu** al unei discipline de învățămînt include și participarea activă a elevilor și studenților la desfășurarea procesului de învățămînt, trăsătură dominantă a educației moderne, preponderent formative. Evoluția necontenită a cunoașterii științifice presupune o răsturnare totală a datelor sistemului clasic de predare, o renunțare la învățămîntul axat pe „magister dixit", o deplasare a accentului de pe procesul de predare pe procesul de învățare.

Tranziția de la predare la învățare, la studiu, se impune cu atît mai mult pentru științele sociale care sînt prin excelență discipline de învățămînt cu caracter formativ. „Studiul științelor sociale, se precizează în acest sens, în Legea educației și învățămîntului — are menirea să asigure însușirea de către tinerele generații a ideologiei și politicii partidului, să contribuie la cultivarea în rîndurile acestora a trăsăturilor conștiinței socialiste, a idealurilor și convingerilor comuniste, la formarea lor ca militanți activi pentru progresul și prosperitatea patriei, pentru triumful idealurilor de pace, libertate și dreptate socială în lume" (3, p. 33, 34).

Calea principală a perfecționării studiului științelor sociale o constituie, desigur, modernizarea continuă a conținutului acestor discipline. Așa cum se menționează în Lege, studiul tuturor disciplinelor sociale se realizează pe baza Programului Partidului Comunist Român, a ideologiei și politicii sale, a materialismului dialectic și istoric și a principiilor socialismului științific, a celor mai noi înfăptuiri ale practicii revoluționare și ale cunoașterii umane. Programele de învățămînt, care au fost elaborate în această viziune și au fost concepute ca „programe cadru", oferă profesorilor posibilitatea unei contribuții active, permanente la modernizarea conținutului științelor sociale. Pornind de la inepuizabilul tezaur de idei, teorii, principii cuprinse în documentele partidului nostru, care au un caracter marxist-leninist creator, exprimînd concepția revoluționară a materialismului dialectic și istoric, legitățile generale, universal valabile, aplicate la condițiile istorice, sociale, naționale concrete din țara noastră, avem prilejul să abordăm în lecții, seminarii, în toate activitățile instructiv-educative pe care le organizăm, problemele fundamentale ale actualei etape pe care o străbate țara noastră, direcțiile principale ale dezvoltării unitare a societății noastre.

Caracterul deschis (orientativ) al programelor nu numai că permite profesorului, dar îl obligă să asigure introducerea continuă a noului în lecție, ancorîndu-le temeinic în realitățile noastre social-politice. Consider că **valoarea fiecărei lecții este conferită în primul rînd de unitatea organică a conținutului său cu viața, cu practica, de capacitatea ei integratoare, de modul în care îl plasează pe elev sau student în mecanismul viu al evenimentelor economice, politice, sociale, ideologice.** De aceea, obișnuiesc să-mi axez lecțiile pe evenimente și fapte de viață

semnificative furnizate de documentele de partid, de cuvîntările secretarului general al partidului, de presă etc. Îmi construiesc lecțiile în așa fel încît în cuprinsul fiecăreia, respectînd prevederile programei, ofer elevilor posibilitatea să interpreteze, să analizeze diferite fenomene ale vieții social-politice interne și internaționale pe baza cunoștințelor pe care le posedă, îi stimulez să facă aprecieri critice, să încerce să desprindă concluzii. Am constatat cu satisfacție că lecțiile concepute astfel, ca adevărate laboratoare de analiză în care elevii au prilejul să descearnă ceea ce este avansat, revoluționar în viață, de ceea ce este vechi, perimat sînt apreciate și dorite de elevi, deoarece ele răspund cererii lor firești de informare, imboldului lor lăuntric spre filozofie și acțiune revoluționară, nevoii fiecărui tînăr al zilelor noastre de a-și verifica judecățile și opțiunile valorice, de a-și contura propria personalitate, de a-și defini locul și menirea în sistemul nostru social.

VIAȚA, EXPERIENȚA M-AU ÎNVĂȚAT că o lecție reușită, care merge la sufletul elevilor și contribuie la educația lor comunistă este cea care evită marea greșeală pe care o fac manualele care ocolesc în mod sistematic problemele cele mai dificile și mai delicate ale vieții. Este timpul să se înțeleagă că tocmai aceste probleme necesită o explicare mai atentă și mai temeinică. Or, dacă manualele se feresc de asemenea probleme, dacă profesorii procedează în același mod, unde să găsească elevii explicațiile necesare ?

Un teren practic nelimitat de acțiune pentru modernizarea studiului științelor sociale îl reprezintă domeniul tehnologiei didactice, al metodelor și tehnicilor didactice și educaționale.

Așa cum s-a precizat de mult în literatura de specialitate, dintre cele trei coordonate : obiectivele educaționale, conținutul disciplinelor și tehnologia didactică, aceasta din urmă oferă profesorului cel mai fertil și mai deschis teren pentru inovare. Într-adevăr, în comparație cu celelalte comportamente ale procesului instructiv-educativ, metodele de învățămînt, de la alegerea lor, pînă la evaluarea rezultatelor utilizării fiecăreia, depind direct de profesor, iar perfecționarea lor este opera nemijlocită a omului de la catedră.

La baza întregii acțiuni de modernizare a metodelor de învățămînt stau indicațiile cuprinse în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, potrivit cărora „.... va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigație a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele învățate“ (2, p. 3).

Această orientare a efortului de modernizare în direcția extinderii metodelor active, participative, reflectă funcțiile, noi, complexe, ale metodelor de învățămînt în actuala etapă a dezvoltării școlii. Este limpede că în condițiile deplasării centrului de greutate al procesului de învățămînt pe învățare, pe studiu, metodele de învățămînt se cer modernizate. Nemaiputînd rămîne la funcțiile lor tradiționale, de simple căi de transmitere — de la cadrul didactic la elevi — a cunoștințelor care făceau din ele simple instrumente de lucru ale profesorilor, metodele de învățămînt dobîndesc virtuți noi, ele devenind și instrumente de muncă ale elevilor pentru dobîndirea informațiilor, formarea priceperilor, deprinderilor și tehnicilor de lucru.

ÎN ACEASTĂ VIZIUNE, ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘTIINȚELOR SOCIALE și-a înnoit în ultimii ani metodele de studiu în conformitate cu obiectivele și sarcinile lui actuale, cu progresul general al școlii noastre socialiste, cu realizările revoluției tehnico-științifice contemporane. Folosim cu rezultate din ce în ce mai bune dezbaterea, demonstrația audio-vizuală, problematizarea, învățarea prin descoperire, asaltul ideilor (brain-stormin-gul), studiul de caz, instruirea programată etc. În același timp, avem în vedere că astăzi, ca și pe treptele anterioare ale dezvoltării învățămîntului, dar la un nivel evident superior, avem de-a face cu un raport dialectic de continuitate și discontinuitate între clasic și modern în utilizarea metodelor și mijloacelor de învățămînt. Experiența, în deplin acord cu cercetarea științifică, a demonstrat că învățămîntului modern îi corespunde cel mai bine o metodologie completă și combinatorie, bazată pe o gamă variată de metode, procedee și mijloace de învățămînt, care să se întrepătrundă și să se completeze într-o viziune unitară în ansamblul unei ore de curs.

Asigurînd lecțiilor un bogat conținut științific, o orientare ideologică în conformitate cu documentele partidului nostru și desfășurîndu-le pe baza unei îmbinări armonioase a diferitelor metode, procedee și mijloace de învățămînt, înlăturăm schematismul, ritualul obositor, supărător chiar, evităm formalismul și dogmatismul și facem din ele activități pedagogice vii, eficiente, pe care elevii le doresc și la care participă cu plăcere.

Iată, de exemplu, cum am desfășurat la clasa a XII-a lecția de filozofie „Contribuția P.C.R. la dezvoltarea filozofiei marxiste“.

Mi-am propus ca scop al acestei lecții evidențierea contribuției P.C.R. la dezvoltarea filozofiei marxiste, la îmbogățirea patrimoniului universal al gîndirii și practicii revoluționare. Am construit întreaga lecție pe baza documentelor de partid și am folosit în mod deosebit docu-

mentele Congresului al XI-lea, urmărind ca ea să fie străbătută ca de un fir roşu de ideea fidelităţii faţă de materialismul dialectic şi istoric, manifestată statornic şi consecvent de partidul nostru de-a lungul întregii sale existenţe, de preocuparea partidului pentru aplicarea acestei filozofii la condiţiile concrete ale luptei poporului nostru pentru eliberarea socială şi naţională, pentru construirea socialismului.

Prima problemă dezbătută am intitulat-o „Crearea P.C.R. — etapă nouă, superioară, în activitatea ideologică a mişcării revoluţionare din România". Lecţia a debutat cu o scurtă introducere, făcută de profesor, în care s-a precizat că încă de la începuturile sale mişcarea muncitorească şi socialistă din ţara noastră s-a caracterizat prin ataşament şi fidelitate faţă de teoria marxistă, prin căutarea atentă a unor căi potrivite de aplicare a ei la realităţile româneşti.

În continuare, am imprimat lecţiei un caracter de dezbatere. Apelînd la cunoştinţele deja acumulate de elevi în lecţia precedentă despre pătrunderea şi răspîndirea marxismului în România, precum şi în alte lecţii, corelîndu-le cu cele de istorie, am realizat o discuţie extrem de interesantă despre atenţia acordată de Marx şi Engels, ulterior şi de Lenin, studierii istoriei ţării noastre, dezvoltării ei economico-sociale, evoluţiei mişcării noastre muncitoreşti şi socialiste. Folosind prevederile din Programul partidului, elevii au demonstrat, pe bază de text, că ideile lui Marx şi Engels au găsit chiar de la început un ecou profund în mişcarea revoluţionară din România, răspîndirea lor rapidă în ţara noastră explicîndu-le, între altele, prin nevoia aplicării lor la condiţiile social-politice şi economice proprii societăţii româneşti de la sfîrşitul sec. al XIX-lea şi începutul sec. al XX-lea. Cu ajutorul profesorului, elevii au ajuns la formularea aprecierii că una din explicaţiile interesului şi atenţiei manifestate de fondatorii materialismului dialectic şi istoric pentru mişcarea socialistă din ţara noastră trebuie căutată tocmai în tendinţa socialiştilor români de a aplica în mod creator ideile şi principiile fundamentale ale acestei filozofii, ale teoriei revoluţionare în ansamblu, viziune recomandată cu insistenţă de Marx şi Engels, care nu o dată au atras atenţia că teoria lor să nu fie considerată ca o dogmă, ca o sumă de adevăruri finite, ci ca o învăţătură vie, dinamică, în continuă dezvoltare. A fost concludent pentru elevi, din acest punct de vedere, interesul lui Engels faţă de primul program al mişcării noastre muncitoreşti, „Ce vor socialiştii români ?" elaborat de C. Dobrogeanu-Gherea. Acest document care constituie „primul program revolutionar marxist din ţara noastră" (1, p. 35) a reprezentat o puternică dovadă a capacităţii mişcării socialiste din România de descifrare ştiinţifică a perspectivelor dezvoltării societăţii româneşti pe baza aplicării creatoare a ideilor lui Marx şi Engels.

PENTRU A ASIGURA O CONTINUARE FIREASCĂ dezbaterii şi a stimula interesul şi participarea elevilor, am declanşat apoi banda magnetică cu imprimarea Expunerii prezentată de tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, audiindu-se, astfel, aprecierea secretarului general al partidului potrivit căreia „crearea P.C.R. a reprezentat victoria concepţiei materialist-dialectice şi istorice, a marxism-leninismului în mişcarea muncitorească din România, aceasta dînd un nou şi puternic avînt luptelor sociale şi politice desfăşurate de proletariat, de masele populare" (5, p. 19). Împreună cu elevii am analizat conţinutul acestei aprecieri, subliniindu-se că P.C.R. a preluat şi ridicat pe un plan superior cele mai bune tradiţii ale mişcării noastre revoluţionare. Amplificînd dezbaterea şi îmbogăţindu-i conţinutul, elevii au adus ca argument fragmentul corespunzător din Programul partidului, în care se menţionează : „Crearea P.C.R. pe baza ideologiei marxist-leniniste a marcat o etapă nouă, superioară, atît pe plan politic şi ideologic, cît şi organizatoric în mişcarea revoluţionară din România, în dezvoltarea detaşamentului de avangardă al clasei muncitoare..." (1, p. 40).

În concluzia acestei prime părţi a dezbaterii, am intervenit subliniind că de la înfiinţarea sa P.C.R. şi-a dovedit capacitatea de a-şi elabora politica pornind de la realităţile concrete ale societăţii româneşti, analizate în contextul perioadei atît de complexe dintre cele două războaie mondiale. Deşi practicile Cominternului îngreuiau iniţiativa politică revoluţionară a partidelor comuniste, posibilitatea lor de a-şi desfăşura activitatea în concordanţă cu situaţia din ţările în care activau, de a aplica în mod creator teoria revoluţionară, iar condiţiile ilegalităţii au fost deosebit de dificile, partidul nostru, fără a fi fost scutit de anumite aprecieri eronate şi de unele măsuri greşite, a reuşit să organizeze lupta clasei muncitoare, a maselor largi populare împotriva asupririi şi exploatării, pentru transformarea revoluţionară a societăţii româneşti.

Cea de-a doua problemă abordată am intitulat-o „Contribuţia documentelor P.C.R. la dezvoltarea gîndirii marxiste". Continuînd ideea formulată în concluzia primei părţi a lecţiei am precizat că linia politică a partidului, abordările teoretice, contribuţia sa la îmbogăţirea gîndirii şi a practicii revoluţionare sînt materializate în documentele de partid care reprezintă rezultatul reflecţiei şi experienţei colective a conducerii partidului. Înfăţişînd în mod coerent, unitar, în lumina

materialismului dialectic şi istoric modul de abordare teoretică a diverselor probleme şi relevînd în acelaşi timp şi căile de rezolvare practică a lor, documentele de partid au stabilit în fiecare etapă a luptei revoluţionare sarcinile strategice şi tactice, mijloacele şi metodele menite să mobilizeze clasa muncitoare, pe toţi oamenii muncii, la lupta pentru lichidarea capitalismului şi construirea socialismului.

ÎNTRUCÎT ÎN CABINETUL DE FILOZOFIE — în care îmi desfăşor toate lecţiile — este expus un fragment edificator în acest sens, din Raportul prezentat la Congresul al XI-lea al partidului de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, am solicitat elevilor să-l analizeze şi să-i interpreteze conţinutul. Iată textul acestui fragment: „La baza întregii activităţi teoretice, politice, cultural-educative va trebui să stea Programul P.C.R., documentele partidului nostru care au un caracter marxist-leninist creator, exprimînd concepţia revoluţionară a materialismului dialectic şi istoric, legităţile generale, universal valabile, aplicate la condiţiile istorice, sociale, naţionale concrete din ţara noastră" (4, p. 97). În cadrul dezbaterii acestui text s-a stăruit asupra valorii teoretice şi practice a documentelor de partid, subliniindu-se elementele care le conferă această valoare: caracterul lor marxist-leninist creator, faptul că exprimă concepţia revoluţionară a materialismului dialectic şi istoric, sînt fundamentate pe legităţile generale, universal valabile şi sînt aplicate la condiţiile concrete din ţara noastră. S-a scos în evidenţă că documentele congreselor şi ale conferinţelor naţionale ale partidului, ale plenarelor comitetului central, ale Comitetului Politic Executiv al P.C.R. relevă capacitatea partidului nostru de a aplica în mod creator tezele fundamentale ale materialismului dialectic şi istoric, de a găsi soluţii originale multiplelor probleme pe care le-a ridicat lupta împotriva regimului burghezo-moşieresc, a fascismului, pentru construirea socialismului. Analiza modului original în care a acţionat partidul pentru făurirea unei coaliţii largi, cuprinzînd variate forţe sociale, progresiste, patriotice, inclusiv armata, în vederea înfăptuirii insurecţiei naţionale armate antifasciste şi antiimperialiste, pentru instaurarea puterii democrat-populare, pentru realizarea unităţii organizatorice, politice, ideologice a clasei muncitoare şi crearea partidului ei unic revoluţionar, pentru edificarea societăţii socialiste a demonstrat în chip convingător că experienţa dobîndită de Partidul Comunist Român în transformarea radicală a societăţii româneşti reprezintă o contribuţie la îmbogăţirea tezaurului general al teoriei şi practicii revoluţionare mondiale.

Dezbaterea a subliniat că o contribuţie specială la dezvoltarea filozofiei marxiste au adus-o documentele congreselor al IX-lea, al X-lea şi al XI-lea, precum şi ale conferinţelor naţionale ale partidului din anii 1967, 1972 şi 1977. S-a demonstrat că în aceste documente partidul a abordat în spirit revoluţionar, ştiinţific şi creator, problemele complexe ale dezvoltării societăţii noastre şi ale evoluţiei întregii lumi contemporane.

Cel de-al treilea capitol al lecţiei intitulat „Programul P.C.R. — expresie a marxism-leninismului creator în România" a început prin audierea, cu ajutorul benzii magnetice, a fragmentului din Raportul la cel de-al XI-lea Congres al partidului în care se menţionează: „Congresul al XI-lea va rămîne în istoria milenară a patriei noastre în primul rînd prin faptul că el va adopta Programul P.C.R. — carta fundamentală ideologică, teoretică şi politică a partidului, care deschide perspectiva unei epoci noi în dezvoltarea economico-socială a României, trasează linia strategică generală şi orientările tactice pentru făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintarea ţării spre comunism" (4, p. 98).

Dezbătînd acest fragment împreună cu elevii, s-a reliefat că Programul stabileşte coordonatele fundamentale ale activităţii partidului, a întregii naţiuni pe o perioadă de circa 20—25 de ani pentru făurirea viitorului comunist al patriei.

Pentru a evidenţia valoarea Programului ca expresie a marxismului creator în România din inepuizabilul tezaur de idei pe care le conţine, am selecţionat şi analizat cu elevii, în primul rînd, conceptul de societate socialistă multilateral dezvoltată. Folosind atît textul Programului cît şi proiecţia la aspectomat a diapozitivului cu această temă, am analizat direcţiile în care va acţiona partidul pentru înfăptuirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi crearea condiţiilor în vederea trecerii la edificarea comunismului în România.

În scopul de a crea o imagine unitară asupra Programului ca dovadă a contribuţiei P.C.R. la dezvoltarea gîndirii şi practicii revoluţionare, în dezbateri şi concluzii s-au evidenţiat tezele cu privire la rolul conducător al partidului în făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate, rolul statului în această etapă a dezvoltării societăţii noastre, rolul şi locul naţiunii în lumea contemporană, dezvoltarea democraţiei socialiste etc. Ponderea fiecărei teze în cadrul dezbaterii a fost stabilită avînd în vedere că unora dintre ele le sînt rezervate în programa şcolară lecţii speciale.

CAPITOLUL FINAL AL LECŢIEI a fost consacrat contribuţiei secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la dezvoltarea teoriei şi practicii revoluţionare.

Îmbinînd în chip armonios elemente de prelegere cu dezbaterea și utilizarea unor mijloace audio-vizuale, lecția a scos în evidență că, în perioada care a trecut de la Congresul al IX-lea al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a adus o contribuție hotărîtoare la elaborarea și înfăptuirea politicii interne și externe a partidului și a statului nostru. Spiritul revoluționar al secretarului nostru general, originalitatea gîndirii sale, clarviziunea și realismul care îl caracterizează, receptivitatea sa față de fenomenele și procesele lumii contemporane au imprimat operei sale un profund caracter creator. Reliefînd rolul tovarășului Nicolae Ceaușescu la fundamentarea teoretică și elaborarea Programului partidului și a celorlalte documente de partid, lecția a demonstrat, pe bază de exemple concrete, că în lucrările secretarului general sînt abordate și elucidate probleme fundamentale și sînt emise teze noi cu privire la edificarea socialismului în țara noastră, precum și la evoluția lumii contemporane, cum sînt: problema contradicțiilor în socialism și căile rezolvării lor, combaterea fetișizării rămînerii în urmă a conștiinței sociale față de existența socială și evidențierea puternicii influențe dinamizatoare a conștiinței socialiste asupra existenței materiale în etapa actuală, raportul dintre general și particular, dintre național și internațional, corelația dintre patriotism și solidaritate internațională, principiile relațiilor dintre țările socialiste, cele ale relațiilor dintre partidele comuniste și muncitorești, rolul statelor mici și mijlocii și al celor nealiniate, instaurarea unei noi ordini economice și politice internaționale, ascuțirea contradicțiilor în viața internațională și tendințele de reîmpărțire a sferelor de influență și dominație ș.a. Aceste contribuții și, bineînțeles, multe altele, conferă operei secretarului general al partidului, precum și Programului P.C.R., și o puternică semnificație internațională.

În încheierea lecției am precizat că s-au dezbătut doar cîteva din aspectele care demonstrează rolul documentelor partidului nostru, al secretarului general al partidului în dezvoltarea filozofiei marxiste, urmînd ca de-a lungul întregului curs să concepem studierea materialismului dialectic și istoric nu ca o simplă învățare mecanică a unor teze, idei, principii și concepte filozofice, ci ca un proces complex de aplicare a acestora în spiritul creator care caracterizează întreaga activitate a P.C.R.

Așa cum se poate constata și din desfășurarea lecției la care m-am referit, fiecare lecție de științe sociale reprezintă un act de creație. Ea presupune din partea profesorului un efort special de elaborare, o atitudine creatoare față de programă și, mai ales de manual, o selecție și o îmbinare judicioasă a metodelor, procedeelor și mijloacelor de învățămînt, astfel încît ele să servească în mod eficient realizării unui dialog viu și autentic între profesor și elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, București, 1975.
2. *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din R.S.R.*, Ed. politică, București, 1973.
3. *Legea educației și învățămîntului*, E.D.P., București, 1978.
4. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1974.
5. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976.
6. BERGER GASTON, *Omul modern și educația sa*, E.D.P., București, 1973.
7. CERGHIT IOAN, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1976.
8. CONSTANTINESCU EMILIA, FILIPESCU VALENTINA, CSENGERI ECATERINA, *Metode de învățămînt în sprijinul realizării noilor obiective ale școlii*, în *Analiza procesului de învățămînt*, coordonator Nica T., E.D.P., București, 1977.
9. DRAGU ION, *Raportul între clasic și modern în utilizarea mijloacelor de învățămînt*, București, 1971.
10. FAURE EDGAR, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974.
11. VĂIDEANU GEORGE, *Orientarea spre inovare o atitudine necesară*, în „Revista de pedagogie", număr special consacrat predării științelor sociale, mai 1971.

Să învățăm să citim rapid

De curînd a apărut în librării o lucrare ce se adresează nu numai cadrelor didactice, ci tuturor cititorilor: **Să învățăm să citim rapid,** autoare Viviana Șorțeanu, Editura științifică și enciclopedică.

Este o lucrare metodică-științifică care indică algoritmul lectural ca instrument util al lecturii rapide. De asemenea, autoarea face și o selecție — mai degrabă o clasificare a tipurilor de lectură — indicînd în același timp unele reguli care trebuie respectate de fiecare cititor pentru a ajunge la formarea deprinderilor de citire rapidă, dar corectă.

Autoarea susține, pe drept cuvînt, că informația densă oferită de cărți poate fi parcursă printr-o citire rapidă, dacă ținem cont de faptul că citirea pe care o efectuăm trebuie să parcurgă un proces complex de: 1. prelucrare, 2. percepere, 3. înmagazinare a informațiilor.

Fiecare cititor, pentru a ajunge în faza unei citiri rapide, trebuie să-și exerseze

(Continuare la pag. 23)

PREGĂTIREA POLITICO-IDEOLOGICĂ ȘI PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DE ȘTIINȚE SOCIALE

Prof. ELENA MUREȘAN
șef sector învățămînt la Comitetul municipal al P.C.R. — București

Exigențele actuale față de studierea și însușirea științelor sociale pun în fața cadrelor didactice care predau disciplinele economice, filozofice și social-politice sarcini importante privind ridicarea necontenită a nivelului de pregătire politico-ideologică și profesională, transmiterea cunoștințelor în strînsă legătură cu realitățile social-politice, cu preocupările partidului și statului nostru, cu problemele vieții internaționale și evoluția societății contemporane, pentru a determina creșterea calitativă a actului de predare-învățare și sporirea eficienței lor formative și educative în rîndul elevilor.

VENIND ÎN SPRIJINUL PREGĂTIRII POLITICO-IDEOLOGICE ȘI PROFESIONALE A PROFESORILOR de științe sociale, de la începutul anului școlar, la nivelul Capitalei, s-a aprobat un program concret de măsuri, cu privire la cuprinderea și mobilizarea acestora la cursurile organizate pe plan central de către Academia „Ștefan Gheorghiu" și M.E.Î., la acțiunile desfășurate în cadrul Cabinetului pentru activitatea ideologică și politico-educativă al Comitetului municipal de partid, la Casa corpului didactic, în catedrele pe specialități constituite la sectoare și în școli.

Pe parcursul anului școlar, s-a urmărit ca acțiunile întreprinse să fie bogate în conținut, diversificate ca formă de desfășurare, să stimuleze interesul pentru studiu individual și documentare, **participarea efectivă a cadrelor didactice la propria lor pregătire.**

Pînă în prezent, mai mult de jumătate din numărul cadrelor didactice care predau științele sociale în învățămîntul gimnazial și liceal din municipiul București au urmat cele două serii ale cursului de perfecționare din actualul ciclu de trei ani la Academia „Ștefan Gheorghiu", acumulînd un însemnat volum de cunoștințe și realizînd un valoros schimb de experiență în domeniul specialităților respective.

Învățămîntul politico-ideologic, formă principală de studiu a politicii partidului, de pregătire ideologică și educare partinică, pentru cadrele didactice care predau științele sociale în învățămîntul gimnazial și liceal din Capitală, se desfășoară la Cabinetul municipal pentru activitatea ideologică și politico-educativă, abordîndu-se în cadrul acestuia o problematică de mare actualitate și de o deosebită importanță teoretică și practică, izvorîtă din politica de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate a partidului nostru, din activitatea concretă de înfăptuire a ei, din viața politică internațională.

O atenție deosebită se acordă cunoașterii documentelor de partid, a hotărîrilor și măsurilor luate în diverse domenii de activitate economico-socială, tratării lor în strînsă legătură cu practica, cu sarcinile concrete.

În acest an, de studiu, un rol deosebit de important s-a acordat studierii și aprofundării documentelor Congresului al XI-lea și ale Conferinței Naționale a partidului, relevarea spiritului lor creator și a succeselor obținute în transpunerea lor în viață, cunoașterea conținutului și însemnătății practice a hotărîrilor plenarelor C.C. al P.C.R. din martie 1978 și februarie a.c. cu privire la perfecționarea mecanismului economico-financiar, introducerea indicatorilor „producția netă" și „producția fizică" în măsurarea rezultatelor activității economice, participarea oamenilor muncii la beneficii, îmbunătățirea conducerii și planificării unitare a agriculturii, crearea consiliilor unice agro-industriale de stat și cooperatiste și creșterea producției agricole ; însușirea orientărilor și indicațiilor cuprinse în cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu rostite la adunarea oamenilor muncii de la Întreprinderea „23 August" și la Consfătuirea cu cadrele de conducere din industrie, construcții, transporturi și agricultură ; studierea expunerilor secretarului general al partidului ținute în fața activului central de partid și de stat, la Sesiunea solemnă comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, Consiliului Național al Frontului Unității Socialiste

și Marii Adunări Naționale — consacrată sărbătoririi a șase decenii de la formarea statului național unitar român — și la marea adunare populară din Capitală consacrată zilei de 1 Mai din acest an, care au făcut o profundă și multilaterală analiză a multiplelor și complexelor probleme și fenomene politice și economice cu care se confruntă lumea contemporană.

STUDIEREA OPEREI TEORETICE A TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU cu inepuizabila bogăție tematică a problematicii abordate, prospețimea ideilor și rațiunea tezelor enunțate, orientările ideologice și politice, izvorîte din viața socială, reprezintă o sursă de inspirație și un îndreptar neprecupețit pentru cadrele care predau științele sociale, atît în activitatea lor profesională, cît și în cea obștească.

De un real sprijin în înțelegerea și aprofundarea temelor dezbătute la învățămîntul politico-ideologic, referitoare la: „Confruntări de idei în lumea contemporană", „Materialismul dialectic și știința contemporană", „Materialismul istoric și științele sociale", „Dialectica vieții sociale în cadrul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate", „Contradicțiile în societatea socialistă și modul lor de soluționare", „Rolul factorului politic al activității conștiente a maselor în soluționarea contradicțiilor sociale", „Fenomene și realități noi în mișcarea comunistă și muncitorească" și altele au fost expunerile prezentate profesorilor de științe sociale de către unii participanți la congresele de filozofie și de sociologie, care au avut loc în anul 1978.

Desfășurarea unor teme, din programul de studiu în învățămîntul politico-ideologic al cadrelor didactice de științe sociale, sub formă de simpozioane, consultații, răspunsuri la întrebări, expuneri, sesiuni de comunicări, dezbateri pe grupe și folosirea planșelor, graficelor, schițelor, a mijloacleor audio-vizuale și a altor surse de informare și documentare operativă și eficientă, aflate în dotarea Cabinetului municipal pentru activitatea ideologică și politico-educativă, au constituit „modele" care pot fi utilizate cu bune rezultate și în munca cu elevii.

Întîlnirea periodică a profesorilor de științe sociale cu secretari ai Comitetului municipal de partid și audierea unor informări referitoare la modul în care se înfăptuiesc hotărîrile de partid și de stat pe plan local, cuprinderea acestor cadre didactice în unele colective de studiu, de îndrumare și control a activității organizațiilor de partid din întreprinderi și instituții, antrenarea lor ca lectori și propagandiști, participarea la plenarele comitetelor de partid, la expuneri organizate pentru aparatul și activul de partid constituie modalități de cunoaștere a problemelor economice, politice și sociale concrete din sectoare și Capitală, în vederea integrării acestor aspecte în lecțiile de cunoștințe economice și social-politice, de economie politică și filozofie, făcîndu-le, astfel, mai accesibile și mai atrăgătoare.

Tot ce se întreprinde pe linia pregătirii politico-ideologice, documentării și informării cadrelor didactice care predau științele sociale urmărește înlăturarea unor deficiențe, care mai există în munca unor profesori, privind caracterul excesiv teoretizant, abstract și neconvingător al unor lecții, tendința prezentării unor noțiuni, definiții și concepte doar în sine, fără explicarea și argumentarea corespunzătoare, slaba combatere a formalismului, rutinii, superficialității și comodității.

O altă latură, nu mai puțin importantă în perfecționarea profesională a cadrelor care predau științele sociale, urmărită cu atenție la nivelul municipiului, o constituie activitatea metodică care se desfășoară în special în cadrul catedrelor, la Casa corpului didactic și direct în unitățile de învățămînt.

PE ACEASTĂ LINIE, CATEDRELE PROFESORILOR DE ȘTIINȚE SOCIALE de la sectoarele 1 și 3 au organizat dezbateri și lecții practice pe tema: „Folosirea documentelor de partid în lecții"; la sectorul 6 s-au vizionat filmele documentare: „Partidul, centru vital al națiunii noastre socialiste" și „Determinismul materialist-dialectic", urmate de dezbateri privind metodologia aplicării acestora în lecții; vizitele în Întreprinderea de mașini-unelte și agregate, Mecanică fină, Utilaj chimic, Electrotehnica s-au finalizat cu explicații asupra aplicării mecanismului economico-financiar; interasistențele și lecțiile deschise la disciplinele de științe sociale, organizate în toate sectoarele, au urmărit promovarea dialogului viu între profesor și elevi, folosirea unor metode și procedee moderne și active de predare (problematizarea, învățarea prin descoperire și altele).

De un real sprijin pentru stimularea participării elevilor în procesul de predare-învățare și creșterea eficienței acestuia a fost dezbaterea pe tema: „Relația profesor-elev", organizată în cadrul Casei corpului didactic a municipiului București. Cu acest prilej s-a subliniat necesitatea cunoașterii temeinice a personalității elevului, a nivelului de pregătire al clasei în vederea realizării unei bune colaborări între profesor-elev, pe linia unei tot mai pronunțate individualizări a procesului de învățămînt.

Temeinica pregătire a profesorului pentru fiecare lecție, selectarea și elaborarea în prealabil a materialului didactic folosit, realizarea unui dialog viu cu clasa, antrenarea tuturor elevilor în dezbaterea problemelor, folosindu-se o diversitate de metode, procedee, sînt numai cîteva din

elementele care s-au conturat pregnant şi de care trebuie să se ţină seama în reuşita lecţiilor.

Unele din neajunsurile semnalate sînt datorate şi sistemului de perfecţionare care nu formează profesorilor un mod de gîndire operaţional, participativ, aplicativ, interdisciplinar, elemente deosebit de importante la nivelul relaţiei de bază a procesului de predare-învăţare. De aceea, sînt necesare serioase eforturi pentru îmbunătăţirea sistemului de perfecţionare mai ales pe plan metodologic, iar pe de altă parte un mai mare spirit de responsabilitate din partea fiecărui cadru didactic pentru autoperfecţionarea sa continuă, pentru creşterea competenţei şi măiestriei pedagogice a acestora de a folosi metodele active de predare, mijloacele didactice moderne, de ancorare a fiecărei lecţii în realităţile vieţii noastre. Se impune, de asemenea, o mai mare exigenţă pentru factorii de îndrumare şi control, care, nu de puţine ori, se mulţumesc cu simple constatări, fără întreprinderea unor măsuri eficiente, stimulative pentru activitatea cadrelor didactice.

Schimburile de experienţă organizate de catedrele profesorilor de ştiinţe sociale din sectoarele 1, 2, 3, 4, 5 şi 8 pe tema: „Forme şi modalităţi de sprijinire a procesului didactic de către punctele de documentare politico-ideologică" au determinat o impulsionare a activităţii metodice a acestora. S-a insistat pe necesitatea ca ele să devină prezente şi eficace în munca elevilor şi cadrelor didactice prin punerea la dispoziţie a materialelor necesare, prin îndrumările concrete în toate problemele ştiinţifice şi didactice care îi preocupă, prin desfăşurarea în cadrul lor, pe baza unor programe judicios elaborate de profesori, pe lîngă lecţiile de ştiinţe sociale, a seminariilor la învăţămîntul politico-ideologic, consultaţiilor pe probleme politico-ideologice, activităţilor cercurilor ştiinţifice ale elevilor etc. S-au intensificat preocupările pentru perfecţionarea şi diversificarea formelor de documentare, asigurarea unei literaturi social-politice bogate, la zi şi uşor de identificat. Unii profesori au elaborat cataloage alfabetice şi tematice, fişiere bibliografice, caiete de texte selective pe discipline, bibliografii selective, caiete documentare, sinteze, consultaţii scrise, citite cu interes de elevi şi cadre didactice. Alături de asemenea materiale în punctele de documentare politico-ideologică se folosesc tot mai mult filmele, diapozitivele, benzile magnetice, discurile, pliantele, hărţile, atlasele, planşele, graficele, diagramele etc., prin care se solicită şi se dezvoltă gîndirea elevilor, uşurează asimilarea unor idei sau relaţii abstracte, pătrunderea şi înţelegerea sensului şi esenţei fenomenelor analizate.

UN REAL SPRIJIN ÎN PROCESUL DIDACTIC AL ŞTIINŢELOR SOCIALE îl constituie propaganda vizuală organizată în punctele de documentare politico-ideologică, ca de pildă microexpoziţii periodice sau expoziţii permanente tematice, panouri cu realizări din domeniul social-economic, vitrine cu noile documente de partid, cu operele tovarăşului Nicolae Ceauşescu, cu lucrări de ştiinţe social-politice, colţurile de afişare a presei cotidiene etc.

Dar, cu toate rezultatele pozitive obţinute în utilizarea punctelor de documentare politico-ideologică în procesul de predare-învăţare, şi în această direcţie se manifestă încă deficienţe. Nu toate cadrele didactice de ştiinţe sociale consideră activitatea în cadrul acestor puncte drept o activitate a lor, de laborator, o obligaţie profesională şi politică. Unii profesori privesc cu rezervă materialele şi mijloacele audio-vizuale, căutînd tot felul de justificări. Catedrele de ştiinţe sociale nu colaborează suficient cu celelalte catedre de specialitate în vederea asigurării caracterului interdisciplinar al predării prin folosirea punctelor de documentare politico-ideologică.

Controalele instituite de către Comitetul municipal de partid asupra predării ştiinţelor sociale, antrenarea la aceste acţiuni, alături de activişti de partid şi inspectori şcolari, a unor cadre didactice din învăţămîntul superior de specialitate şi cercetători, oferă posibilitatea efectuării unor valoroase schimburi de opinii în privinţa realizării conţinutului programelor şcolare şi a metodelor folosite în munca cu elevii, stimulării activităţii de cercetare ştiinţifică, de ancorare mai puternică a profesorilor în viaţa economică, politică şi socială a Capitalei.

Analiza periodică de către organele şi organizaţiile de partid a activităţii didactico-ştiinţifice şi metodice a cadrelor care predau ştiinţele sociale, optimizarea funcţionalităţii punctelor de documentare politico-ideologică, rezultatele obţinute de elevi în însuşirea cunoştinţelor, în cunoaşterea şi aplicarea în practică a politicii partidului şi statului nostru, măsurile stabilite au contribuit la îmbunătăţirea continuă a muncii în aceste domenii.

Înfăptuirea neabătută a programului de dezvoltare şi perfecţionare a învăţămîntului, creşterea rolului ştiinţelor sociale în formarea şi educarea viitorilor constructori ai socialismului şi comunismului, impun intensificarea activităţii cadrelor didactice, creşterea spiritului lor de răspundere şi de combativitate, odată cu sporirea preocupării pentru îmbogăţirea continuă a cunoştinţelor proprii în raport cu cele mai noi cuceriri ale geniului uman. Referindu-se la creşterea rolului activ al ştiinţelor sociale în întreaga

dezvoltare a țării, în Cuvîntarea rostită cu prilejul conferirii titlului de doctor în științe politice și de doctor în economie, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „Fără a așeza la baza întregii dezvoltări tot ceea ce este mai nou în știință, în toate domeniile, nu putem construi nici societatea socialistă multilateral dezvoltată, nici comunismul. De aceea, trebuie învățat și iar învățat, studiat și dat — ca să mă exprim într-un limbaj mai plastic — frîu liber gîndirii, creației, imaginației, bazîndu-ne însă pe realități, pe studierea cerințelor dezvoltării economico-sociale".

PERFECȚIONAREA CONTINUĂ ȘI SISTEMATICĂ A PROFESORILOR DE ȘTIINȚE SOCIALE va contribui la însușirea temeinică a ideologiei și politicii partidului și statului nostru, a disciplinelor de specialitate și a metodicii predării acestora, la îmbunătățirea conținutului întregului proces instructiv-educativ și creșterea calitativă a actului de predare-învățare, la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a elevilor, pregătirea lor pentru muncă și viață, devotați patriei, partidului și poporului, cauzei socialismului și comunismului.

Cum se produc schimbările în educație*

De mutle ori o incursiune în biografia spirituală a autorului facilitează înțelegerea operei sale. Autorul cărții prezentate face parte din această categorie, pentru că problematica abordată în lucrarea sa nu poate fi tratată numai monografic. Studiul aprofundat al autorilor de mare prestigiu citați în capitolul de bibliografie nu poate genera o lucrare în care „problemele pe care le ridică sînt mai numeroase decît cele pe care le rezolvă" — așa cum reiese din prefața secretariatului UNESCO. Dar problemele pe care le rezolvă și le implică nu sînt un simplu inventar, ci ele devin o *viziune* și o strategie (sau mai multe) cu ajutorul cărora se poate opera de la nivelul conducerii unei instituții sau a unui sistem social, dar în același timp se pot aplica atît pentru analiză, cît și pentru schimbare de oricare educator.

A. M. Huberman a lucrat mulți ani în cadrul UNESCO și la Institutul Pedagogic Internațional de la Hamburg (R.F.G.), tot organism UNESCO, în problemele contemporane cu care se confruntă școala și Universitatea din Geneva, Facultatea de psihologie și pedagogie, conducînd în calitate de președinte secția de Pedagogie a acestei facultăți. Dacă în timpul stagiului la nivel UNESCO și-a acumulat o informație de nivel mondial, în activitatea sa de conducător al secției de pedagogie a uneia dintre cele mai vestite universități din Europa, neliniștea sa lucidă inovatoare s-a manifestat nu numai la nivelul universității, ci și în unele foarte interesante experimentate de înnoire pe care le efectuează în școală.

Acest fapt explică de ce în discutarea uneia dintre cele mai „rezistente" problematici ale pedagogiei contemporane mînuiește dialectica discursului filozofic și a obiectivității (prudență deliberată) a experimentatorului.

Într-o epocă a școlii românești extrem de receptivă la schimbare, la *înnoire*, *cartea lui A. M. Huberman* a fost repede absorbită din librării și desigur citită, dintr-o pricină pe care autorul o sesizează chiar din debutul primului capitol, citîndu-l pe Westley : „Termenul de inovație este plin de perfidie, deoarece în același timp e și seducător, dar și înșelător ; seducător pentru că implică optimizare și progres, în timp ce în realitate el înseamnă numai ceva nou și diferit ; înșelător, fiindcă abate atenția de la substanța activității în cauză — invitarea în profitul grijii pentru *tehnologia educației*" (p. 15).

Între înțelesul seducător și avatariile sale înșelătoare, în fond, se află una dintre problemele majore ale schimbărilor în domeniul pedagogiei. De aceea, autorul insistă aupra conceptului de inovație, pornind tocmai de la diferența în accepțiunea termenilor de *schimbare și inovație*. Schimbarea este constituită de tot ce intervine diferit de ceea ce a fost, ea putînd să se producă și întîmplător, pe cînd inovația „are, întrucîtva, un caracter mai degrabă, deliberat, voluntar și planificat decît spontan", sau mai clar : „Inovația este deci o operațiune unitară al cărei obiectiv este de a determina instalarea, acceptarea și utilizarea unei schimbări" (p. 16) sau în fine „inovație de schimbare" (p. 5). După clarificare „practică" a conceptului de inovație autorul cercetează sursele generale și factorii favorabili schimbării în interiorul unui sistem, stabilind tipuri de schimbări — de pildă, „materiale", de „concepție", în „relațiile interpersonale" etc. De un interes deosebit apare abordarea dificultăților de realizare a diverselor schimbări, oscilînd între schimbările comportamentului de grup (foarte dificil), și schimbările „cunoștințelor" (mai puțin dificil). Decelarea modalităților de introducere a inovației, cu toate avatariile ei, îl conduce pe autor la abordarea unei chestiuni de importanță majoră și anume „organizarea schimbării în educație". Diversitatea extremă a căilor de introducere a schimbării în educație, jocul interacțiunii agenților care intervin în schimbare, *participanți externi* și *interni*, structurile, relațiile, schimbările interindividuale etc. pun în evidență mai multe categorii de factori ai procesului de schimbare, unii de rezistență, alții de limitare. Decelarea acestora și punerea lor în ecuație permit trasarea unor curbe procesului de asimilare a inovației atît la scară individuală, cît și de sistem.

Supletea excepțională a gînditorului identifică și supune unei discuții atente agentul cel mai important al inovației, adică educatorul, descriind adevărate „foi de observație" ale „individului respectiv" și ale „inovatorului". Pentru cititor, lecturarea capitolului constituie o analiză și o autoanaliză fertilă și dinamizantă.

În recomandarea UNESCO-ului s-a subliniat caracterul operativ al lucrării. Capitolul al 6-lea, substanțial și extrem de bogat în implicații, abordează problema planificării și a punerii în aplicare a schimbării. Introducînd o metodologie modernă, autorul propune unele *modele* ale schimbării. Primul model de cercetare și dezvoltare pornește de la teorie la practică. Al doilea model „de interacțiune socială" surprinde modalitățile de circulație a mesajului dintr-un sistem în altul. Al treilea model este cel de „rezolvare a problemelor", în care se traduc necesitățile în probleme, se diagnostichează, se experimentează, se asimilează și apoi se evaluează.

Aceste trei modele ale acțiunii de *inovație sînt dotate* cu „strategiile" prin care ele devin operaționale. Fiecare model dispune de strategia sa proprie, care-i permite să producă schimbarea scontată.

Traducerea în limba română a lucrării lui A. M. Huberman — pe lîngă faptul că reprezintă un eveniment științific pe care Ed. didactică și pedagogică îl oferă din plin în ultimii ani — oferă de la nivelul unei competențe excepționale o lucrare de gîndire și informare pedagogică de anvergură mondială, care poate deveni, prin adaptare la condițiile învățămîntului nostru, un instrument de acțiune și inovație.

CONSTANTIN PĂUNESCU

---

* A. M. HUBERMAN, *Cum se produc schimbările în educație — contribuții la studiul inovației*, trad. din lb. franceză de Magdalena Chelsoi, Ed. didactică și pedagogică, București, 1978.

FACTORII DE SPORIRE A PERFORMANȚELOR UNUI GRUP PEDAGOGIC

Prof. VASILE POPEANGĂ
Liceul pedagogic Arad

I

Prestațiile intelectuale ale elevilor dintr-o instituție școlară, ca și produsul ei finit — randamentul social al fiecărei serii de absolvenți — sînt rezultatul activității unui grup de educatori aflați în interacțiune între ei (educator-educator) și cu elevii lor (educator-educat). Este mult mai mic numărul școlilor în care putem vorbi de o performanță individuală a educatorului în proiectarea, organizarea și conducerea actului de predare-învățare. Acestea sînt instituții școlare care dispun de loturi mici de elevi în clasele I-IV, la care predă un singur învățător. În școlile generale și în special în cele de tip mediu numărul educatorilor crește pînă la cîteva zeci ca urmare a măririi efectivelor școlare. În aceste instituții randamentul obținut de elevi în cursul școlarizării și comportamentul lor școlar și social este rezultanta activității colective desfășurate de grupul de educatori, — factorul de randament chemat să asigure organizarea rațională a întregii activități educative.

Pentru conducerea unei școli ca instituție educativă și a sistemului de învățămînt sînt firești întrebările izvorîte din cercetarea mecanismelor operaționale, care determină sporirea eficienței activității grupului de educatori. Cum putem spori eficiența acțiunilor desfășurate de corpul de educatori de care dispune școala ?, Ce factori organizaționali acționează în grup în direcția perfecționării comportamentului pedagogic și a sporirii randamentului în muncă ? sînt întrebări pe care și le pun conducerile școlilor în efortul lor de îmbunătățire a prestațiilor intelectuale ale elevilor și de întărire a autorității sociale a școlii. O experiență îndelungată în conducerea unui colectiv pedagogic, ca și cunoașterea activității unor grupuri pedagogice care acționau în condiții asemănătoare cu cele în care își desfășoară activitatea instituția noastră, m-au dus la concluzia că perfecționarea activității grupului de educatori și sporirea performanțelor sale se pot obține prin acțiunea unor factori psiho-sociali, care pot fi grupați astfel :

1) Dezvoltarea unor interrelații funcționale sub raport pedagogic : a) stimularea comunicației pedagogice în grup, **b)** transfer de informații cu grupuri pedagogice similare (catedre, comisii metodice, consilii profesorale), **c)** crearea de situații pedagogice în care educatorul să dea comportamentului său valoare de model (lecții deschise, interasistențe, lecții pentru exemplificarea unui nou procedeu metodic).

2) Acțiuni menite să întărească statutul socio-profesional al educatorilor și prestigiul social al instituției : a) creșterea nivelului de aspirații ale grupului privind afirmarea cultural-pedagogică a școlii, **b)** dezvoltarea spiritului de cooperare în realizarea unor proiecte pedagogice și culturale și **c)** stimularea inițiativelor pedagogice și culturale ale unor membri ai grupului.

II

Procesul comunicării în grupul pedagogic este esențial pentru perfecționarea actului educativ și dezvoltarea disponibilității pentru nou a educatorilor. Comunicarea poate fi orizontală — între componenții grupului sau cu alte grupuri cu același statut în sistemul de învățămînt — și verticală, făcută cu organele ierarhice, institute de cercetări, case ale corpului didactic. Virtuțile comunicării pedagogice constă în cultivarea interesului pentru nou și a preocupărilor metodice de renovare a tehnologiei didactice. Vocația principală a comunicării într-un grup didactic este de a da comportamentului pedagogic un caracter creator. Comunicarea pedagogică în grup are un caracter spontan, prin schimburile cotidiene de informații și unul formal prin intermediul structurilor organizatorice

menite să contribuie la perfecționarea educatorilor: comisii metodice, consilii profesorale etc. Comunicarea organizată poate fi ea însăși orizontală sau verticală [1]. Care din aceste forme e mai stimulativă pentru grup?

Experiența trăită în conducerea unui colectiv didactic m-a dus la concluzia, verificată și în activitatea școlară, că procesul comunicării orizontale cu educatori de la școli de același profil trezește un interes mai viu și stimulează activitatea educatorilor, mai ales dacă ei sînt puși în situația de a prezenta modalități practice de activitate educativă. Dintre canalele de comunicare verticală, cel care a activizat grupul și a avut audiență mai largă, a fost cel cu cadre didactice de la institute de învățămînt superior sau cercetători în domeniul pedagogiei. Comunicarea verticală cu cadre de conducere din învățămînt — inspectorat, casa corpului didactic, institute de perfecționare — a fost mai rece, cu aspecte birocratice și formale. De aceea a fost necesară intervenția directorului, pentru a accentua caracterul pedagogic al comunicării verticale, instituționalizată mai ferm, în comparație cu cea orizontală, care facilitează alegerea partenerului de discuții. Un partener orizontal prezintă avantajul cunoașterii unui model real de acțiune educativă, ce este dezbătut, comentat și interpretat de participanți. Comunicarea pedagogică aduce suflul noului în viața grupului de educatori și de aceea împărtășim opinia lui M. Lobrot că „o instituție educativă autentică este o instituție în care comunicările sînt posibile între toți și la toate nivelurile" [2].

O comunicare antrenantă, cu caracter orizontal, poate avea loc în cadrul consiliului profesoral al școlii dacă se urmărește întărirea statutului său ca factor de perfecționare în instituțiile educative. În anul școlar 1978/1979 consiliul pedagogic al liceului nostru a dezbătut teme la a căror elucidare și-au adus contribuția toate cadrele didactice. Menționăm cîteva teme: „Funcțiile și responsabilitățile educatorului în clasă și în afara ei", „Integrarea noilor elevi în structura școlii", „Analiza factorilor de progres școlar", „Metode de valorificare a potențialului educativ al lecției".

Transferul de informații cu grupuri pedagogice similare are o arie largă de acțiune. El este însă mai eficient, atunci cînd are un obiectiv limitat, sau cînd este pentru unul din parteneri anterior elaborării unui proiect, iar pentru celălalt are loc după realizarea lui. În perioada premergătoare organizării cabinetelor de științe sociale și de pedagogie, școala noastră a organizat întîlniri cu cadre didactice de la diferite licee pedagogice din țară (Oradea, Timișoara, Cluj-Napoca, Deva, Craiova și altele). În alte situații, transferul de informații s-a referit la organizarea practicii pedagogice, rolul liceului pedagogic în perfecționarea educatoarelor și învățătorilor, predarea pedagogiei în lumina cerințelor contemporaneității față de școală. Transferul de informații e stimulativ pentru receptor, prin emulația pe care o provoacă și prin dorința de a introduce noi modalități metodice. În toate situațiile în care au avut loc asemenea acțiuni în cadrul școlii, am constatat înviorarea activității pedagogice, sporirea atenției pentru calitatea muncii și instalarea unui spirit de căutare a noului.

Educatorul pus în situația de a oferi unui coleg sau unui grup de colegi modelul unei activități pedagogice devine mai exigent cu sine. Acțiunea întreprinsă în decursul mai multor ani — de a organiza la școala noastră lecții deschise pentru învățătorii din oraș — a avut o ambivalență funcțională: sursă de informații pentru asistenți și imbold pentru căutarea a ceva nou pentru învățătorii care predau. În activitatea acestora au apărut componente ale comportamentului creativ: căutarea de noi procedee metodice, reelaborarea unor metode, originalitate în realizările practice. Comportamentul pedagogic creativ se formează în viața profesională [3]. Crearea în actul de predare-învățare a unor situații, care să solicite educatorului să dea comportamentului său pedagogic aspectele unui model de acțiune pentru cei care îi observă activitatea, îndeplinește o funcție de perfecționare pe care pedagogia n-o poate ignora. B. Schwartz a definit școala ca „loc de întîlnire" al generațiilor și culturilor [4]. Dacă vom face din școală loc de întîlnire și dezbatere pedagogică între colegii de la diferite instituții educative, comunicabilitatea dintre ele va fi stimulată și fiecare grup școlar își va îmbogăți experiența cu concluzii comunicate de partenerii săi de discuții.

III

Ca instituție socială, școala se bucură de un anumit prestigiu în aria sa de activitate. Acest prestigiu este rezultatul activității educative a mai multor generații de educatori. Continuarea unei tradiții valoroase în această direcție stimulează grupurile de educatori, contribuind la creșterea responsabilității lor în muncă. Manifestările culturale din cadrul Festivalului național **Cîntarea României**, întrecerile sportive, revistele și anuarele școlare, reușita absolvenților școlii contribuie la întărirea autorității ei și multe cadre didactice manifestă sensibilitate pentru afirmarea socială a elevilor pe care-i pregătesc. O asemenea sensibilitate este un factor motivațional pentru perfecționarea propriei activități pedagogice.

O conducere școlară flexibilă și preocupată de întărirea autorității instituției sale va fi atentă și la creșterea nivelului aspirațiilor profesionale individuale privind prezentarea la colocviile de grad, promovarea în ierarhia didactică, efectuarea unor cercetări și elaborarea unor studii. Exemplul personal al directorului va dobîndi valoare de model pentru colegii săi. Cu greutate și cu rezultate reduse, un director care nu-și afirmă competența profesională prin activitate apreciată în grupul său pedagogic, va putea stimula inițiativele creatoare sau va contribui la creșterea nivelului de aspirații profesionale ale colegilor săi.

Eficiența activității grupului didactic crește prin instaurarea în cadrul său a unui spirit de cooperare realizat prin organizarea activității personale în jurul unor sarcini comune. Pregătirea unor manifestări culturale, a unei excursii, organizarea activității productive etc. solicită activitatea mai multor cadre didactice. Pentru a se asigura instaurarea spiritului de cooperare pe care-l dorește, e necesar ca directorul școlii să procedeze metodic, cunoscînd că atmosfera de cooperare nu e rezultatul unei decizii administrative, ci al opțiunii partenerilor, al asumării de către ei a unor sarcini noi. De aceea, e necesar ca actul constituirii microgrupurilor de activitate pentru realizarea unei sarcini comune să se bazeze pe adeziunea partenerilor și pe reguli sociometrice. Atunci cînd întregul colectiv didactic urmărește un obiectiv comun, instaurarea spiritului de cooperare depinde de modul cum conducerea școlii asigură diviziunea muncii și repartizează responsabilitățile personale. Spiritul de cooperare se afirmă în grup de la elaborarea proiectului de acțiune, cînd fiecare cadru didactic își poate asuma responsabilitatea unei componente a activității. Participarea activă a tuturor membrilor grupului la elaborarea proiectului de acțiune și la realizarea lui, ca și spiritul de cooperare manifestat în diferite activități, dezvoltă solidaritatea organică pe care o cunosc unele colective didactice.

Perfecționarea activității educative nu e posibilă fără instalarea în viața școlii a unui comportament pedagogic de încercare și căutare metodică, de confecționare a unor noi mijloace didactice. Inițiativele pe care le iau unii educatori pentru introducerea unor elemente noi în viața școlară previn conservatorismul în activitate și provoacă satisfacția autorilor. Ani în șir elevii noștri din ultimii ani au efectuat practica pedagogică la școli din mediul rural. A fost o inițiativă pe care profesorii metodiști au susținut-o cu un entuziasm demn de tradițiile frumoase ale școlii. Înființarea și organizarea unor cabinete a izvorît tot din inițiativa unor educatori receptivi la nou. Un mare număr de manifestări culturale în mediul rural a avut sorgintea în inițiativa unor diriginți. Inițiative de natură metodică și un veritabil spirit de căutare a fost observat la cele trei învățătoare care predau aritmetica la clasa I într-o viziune modernă. Comportamentul de căutare al unor educatori a dat o caracteristică definitorie unor școli din județ, dintre care am putea remarca, Liceul industrial din Chișineu-Criș, Școala generală din Frumușeni și altele. Un asemenea comportament de căutare nu se poate forma într-o școală fără o conducere stimulativă, receptivă la noile încercări metodice și activă sub raport cultural-pedagogic.

Cercetarea mecanismelor operaționale care determină sporirea eficienței activității educative a grupului pedagogic al unei instituții școlare este o componentă a unei pedagogii constructiviste, preocupată de perfecționarea structurilor și funcțiilor școlii și ridicarea performanțelor elevilor. În lumina unei concepții constructiviste, grupul pedagogic își autoreglează comportamentele sale, căutînd modalitățile optime de perfecționare a actului educativ, prin integrarea în practica vieții școlare a noilor tehnici didactice și prin înlăturarea perturbațiilor determinate de conservatorism, incomunicabilitate cu alte instituții școlare, circulație redusă a informației în grup etc. Conducerea școlii nu trebuie să neglijeze dintre variabilele performanțelor colective factorii socio-emoționali, cum sînt climatul afectiv în grup, mentalitățile colective privind rolul cultural-educativ al școlii și dezvoltarea dorinței tuturor cadrelor didactice de a face din școala, în slujba căreia se află, o instituție prestigioasă, prin performanțele ridicate ale elevilor și prin conduita lor civilizată.

BIBLIOGRAFIE

1. C. ZAMFIR, *Psihosociologia organizării și a conducerii*, Ed. politică, 1974, p 69.
2. M. LOBROT, *Ce este pedagogia instituțională ?*, în „Antologia pedagogilor francezi contemporani", E.D.P., 1977, p. 277.
3. E. PLANCHARD, *Introducere în pedagogie*, trad. din l. franceză de Victoria C. Petrescu și Elvira Balmuș, E.D.P., 1976, p. 196.
4. B. SCHWARTZ, *Educația mîine*, trad. din l. franceză de L. Gavriliu, E.D.P., 1976, p. 188.

OPERAȚIONALIZAREA CA PRINCIPIU FUNDAMENTAL AL DIDACTICII SISTEMICE

Lector univ. dr. IULIU FERENCZI
prof. ATILLA HORVÁTH

Dezvoltarea industrială, dar mai cu seamă revoluția tehnico-științifică — caracteristica fundamentală a epocii contemporane — reclamă operaționalizarea proceselor economico-tehnologice. Expansiunea impetuoasă a calculatoarelor electronice, matematizarea și programarea, solicitate de aplicarea acestora, facilitează și accelerează pătrunderea operaționalizării în științe în general și în alte domenii ale vieții sociale. Automatizarea procesului de producție generează apariția și dezvoltarea ciberneticii, care este — în excelență — o metaștiință operațională. Optimizarea proceselor decizionale înlesnește pătrunderea acestei metode și în viața social-politică, astfel sîntem martorii extinderii și generalizării cercetărilor operaționale în toate domeniile vieții și activității umane (economic, financiar, militar, social-politic, didactic, artistic etc.) [1]. Prin urmare, putem conchide că operaționalizarea nu se reduce doar la implicațiile ei tehnologice, matematice ori psihologice, ci ea constituie un concept polivalent, cu o extensiune universală.

I. Caracterul universal al operaționalității și operaționalizării

În general știința științelor și metaștiințele actuale, dar în special materialismul dialectic contemporan, postulează structuralitatea ca proprietate universală a existenței, de unde se deduce „teza universalității conceptelor de **sistem** și **structură**"[2]. Astfel, toate domeniile ontosului se prezintă ca ansambluri structurate, deci ca sisteme, care la rîndul lor integrează alte subsisteme, ele însele fiind totodată cuprinse în sisteme supraordonate. În consecință, atît lumea materială, cît și cea spirituală sînt integrate într-o ierarhie succesivă a sistemelor.

Cu toate că diferitele curente structuraliste (lingvistice, psihologice etc.) și cele sistemice (holismul, teoria generală a sistemelor) relevă importanța deosebită a conexiunilor și interacțiunilor dintre elementele structurate în sisteme, nu s-a evidențiat suficient de pregnant caracterul acțional al acestora, faptul că ele constituie întotdeauna acte, operații și acțiuni (indiferent de natura și de caracterul lor inconștient sau conștient). Dacă admitem ideea că „un complex unitar de **interacțiuni** — este acel factor care integrează elementele în întreg" [3], atunci acțiunii, operației i se conferă următoarele valențe esențiale : **a)** realizează ordonarea și structurarea spațio-temporală a elementelor într-un sistem ; b) însăși acțiunea este acel operator care integrează elementele în întreg ; c) transformă entitățile discrete (discontinuitățile) într-un continuu ; d) conferă — la nivelul sistemului integrator — un caracter de omogenitate ; e) determină stabilirea calitativă a sistemului (de fapt dinamică și relativă) ; f) definește identitatea sistemului (prin conferirea notelor individuale).

Prin urmare, în concordanță cu tezele fundamentale ale materialismului dialectic în general și cu legile unității inalienabile dintre materie și mișcare, precum și dintre structură și funcție, alături de universalitatea conceptelor de sistem și structură — după opinia noastră — și conceptul de acțiune (sistem de operații) dobîndește atributul de universalitate.

În concluzie, realitatea obiectivă se prezintă ca un eșafodaj ordonat de niveluri structurale, datorită organizării „discrete" a materiei. Însăși automișcarea materiei operează asupra entităților discontinue, integrîndu-le în structuri ierarhic superioare. De aici se desprinde **operaționalitatea** ca o proprietate universală a materiei.

În cazul sistemelor generate de om, el însuși, prin activitatea sa cu finalitate, operează asupra entităților (decupaje ale realității obiective), care constituie elementele unui sistem în devenire. Așadar, **operaționalizarea**, după opinia noastră, este abordabilă și ca acel mecanism de activitate umană, prin care se generează delimitarea discontinuităților, care constituie condiția organizării acestora în

sisteme integrative. Organizarea discontinuităților delimitate și ordonate în categorii de clasă distincte, creează posibilitatea integrării lor în ansambluri de sisteme ierarhic fundamentate. Discontinuitățile inițial sînt cuprinse în sisteme structural închise, care la rîndul lor sînt integrate ca elemente ale unor sisteme supraordonate deschise, iar în final, acestea din urmă sînt asamblate în sisteme dinamice. În acest mod se explică faptul că o asemenea organizare spațio-temporală a discontinuităților incumbă posibilitatea unei dezvoltări multinivelare negentropice.

În consecință, într-o perspectivă organizatorică și de conducere științifică, operaționalizarea — ca o activitate conștientă — vizează delimitarea și selectarea discontinuităților, clasificarea acestor entități, precum și inventarierea necesarului de elemente (varietăți posibile), în funcție de sistemul proiectat. Operaționalizarea constituie astfel o condiție a organizării entităților discontinui în sisteme integrative (continue). Operaționalizarea fiind o acțiune conștientă (dirijată sau autodirijată), inițial facilitează și accelerează procesul de ordonare și structurare, pentru ca mai tîrziu să intervină în restructurarea și asamblarea în sisteme din ce în ce mai complexe, negentropic superioare.

Se cere a fi subliniat că „toate entitățile ontice comportă, prin ele însele, informații asupra alcătuirii, generării și funcționării lor" [4]. Prin urmare, toate sistemele ontice integrează în structura lor informații într-o măsură din ce în ce mai sporită, în funcție de nivelul de organizare și integrare a ierarhiei materiei, la care se situează. Mai cu seamă sistemele create de om constituie sisteme informaționale, dar prin excelență cele sociale (implicit și cel educațional). În acest context, operaționalizarea condiționează un proces informațional-evolutiv, care este susceptibil de semnificații nu numai în privința dezvoltării individului, dar și în cazul celei social-istorice, precum și în sens general conform „criteriului complicării structurale" materia evoluează în structuri organizate ierarhic.

Deci, din punct de vedere al transformării active a realității, operaționalizarea constituie un principiu organizatoric și de conducere științifică. Datorită încărcăturii sale informaționale, ea este — totodată — și un concept cu valențe informațional-cibernetice. Prin urmare, dispune și de semnificații metodologice, atît în cunoașterea științifică (în sens epistemologic), cît și în abordarea și interpretarea faptelor și generalizărilor în cunoașterea didactică. Firește, extinderea operaționalizării asupra activității umane îi conferă și valențe de ordin psihologic și educativ.

Așadar, putem conchide că **operaționalitatea**, fiind un atribut universal al realității obiective, iar **operaționalizarea** constituind o calitate inalienabilă oricărei activități umane de cunoaștere sau de transformare activă a realității, acestor două concepte li se conferă un grad de generalitate și valabilitate universală, deci filozofică.

II. Valențele psihologice ale operaționalizării

În accepțiunea psihologiei acțiunii (P. Janet, J. Piaget, S. L. Vîgotski, L. S. Rubinștein, A. N. Leontiev, P. I. Galperin etc.), conceptele de „operațional", „operaționalitate", „operaționalizare" sînt relevate în perspectiva acțiunii, ca elemente structural-funcționale ale activității umane.

În lucrările lui J. Piaget, termenul de operație desemnează „acțiunea interiorizată" a gîndirii, care se generează ontogenetic în urma interiorizării acțiunii concrete (obiectuale) în succesiunea celor patru etape ale dezvoltării intelectului. [5, 6 7] Astfel, aspectul operațional al gîndirii constituie „aplicarea unui șir de transformări de ordin «gramatical» și logic asupra elementelor informaționale, pentru obținerea unei anumite stări «finale» cu valoare adaptativă" [8].

Prin urmare, J. Piaget abordează structurile gîndirii sub aspectul organizării și integrării operațiilor (obiectuale și mintale) în scheme logice și dinamice succendente corespunzătoare stadiilor ontogenetice delimitate. P. I. Galperin, în cunoscuta sa „Teoria acțiunilor mintale" [9], cercetînd procesul de interiorizare a acțiunilor materiale în cele intelectuale, cu precădere sub aspect didactic, stabilește cinci etape ale interiorizării oricărei acțiuni în procesul de învățare: 1) orientarea inițială în raport cu elementele sarcinii; 2) efectuarea acțiunii pe plan material sau materializat; 3) realizarea acțiunii în planul limbajului extern; 4) plasarea acțiunii în planul mental propriu-zis (vorbirea internă); 5) automatizarea operațiilor și formarea structurilor mintale.

Remarcăm că ambele abordări, cea structural-logică a lui J. Piaget, precum și cea psihopedagogică a lui P. I. Galperin, relevă fără echivoc caracterul operațional al activității umane. Psihicul — în plenitudinea sa structural-funcțională — se împletește genetic cu acțiunea, izvorăște din acțiune și se integrează în acțiune.

În opoziție cu empirismul asociaționist, care concepe gîndirea ca „suprapunerea noțiunilor" [10], psihologia modernă derivă atît cunoștințele, cît și inteligența,

în general, din acțiune : „A cunoaște un obiect înseamnă a acționa asupra lui și a-l transforma spre a sesiza mecanismele acestei transformări în legătură cu acțiunile transformatoare însăși. Așadar, a cunoaște înseamnă a asimila realul structurilor de transformări, structuri pe care inteligența le elaborează întrucît este o prelungire directă a acțiunii". [11] Învățarea — ca activitate operațională — îmbracă două statusuri fundamentale : pe de o parte, constituie mijlocul prin care se realizează cunoașterea activă, iar pe de altă parte, în funcție de conținutul, modul și nivelul de desfășurare deține rolul principal în generarea și determinarea dezvoltării capacităților intelectuale.

Prin urmare, înfăptuirea unui învățămînt formativ, impune crearea plenară a condițiilor obiective și subiective în vederea însușirii conștiente și activ-operaționale a informațiilor, precum și a capacităților intelectuale.

III. Condițiile funcționalității operaționale ale sistemului didactic

Cu toate că ideile lui Piaget și Galperin au fost acceptate de mulți psihologi și pedagogi, ba mai mult, s-au întreprins cercetări de ordin psihopedagogic (îndeosebi în matematică și în studiul limbii, discipline prin excelență formalizate, deci relativ ușor operaționalizabile !), însăși concepția, dar mai cu seamă aplicarea ei pe scară largă, constituie obiective cu care se confruntă învățămîntul actual. Această discrepanță dintre practica școlii tradiționale și teoriile piagetiene se datorează unui număr mare de factori obiectivi și subiectivi, dintre care vom trece în revistă cei mai relevanți : **a)** Întrucît teoria psihologiei acțiunii constituie rezultatele unor investigații pur psihologice (efectuate într-un sistem diferit de cel didactic), ele nu pot fi aplicate direct, într-un mod mecanic. Școala galperiană (D. B. Elkonin, V. V. Davîdov, N. F. Talîzina, B. Zörgö etc.) constituie o tentativă de aplicare creatoare a acestor rezultate psihologice în predarea unor discipline. Concluziile pedagogice ale acestor cercetări nu permit însă elaborarea unei teorii generale a instruirii, care să fie adecvată și specifică sistemului didactic. **b)** Explozia informațională, în mod inevitabil, plasează atenția asupra încorporării noilor informații în cuprinsul programelor și manualelor școlare. Deopotrivă, atenția cadrelor didactice este concentrată asupra transmiterii cantității sporite a informațiilor și asupra evaluării randamentului elevilor predominant în funcție de memorarea cuantumului de cunoștințe, ceea ce atrage după sine eclipsarea problemelor formative. **c)** Supraîncărcarea elevilor cauzată de supraîncărcarea lor cu date informaționale și izolate împiedică în mod obiectiv introducerea și aplicarea pe scară largă a unei tehnologii didactice activizante și formative, care implică și presupune o durată de timp sporit pentru prelucrarea informațiilor de către elevi, în raport cu aplicarea metodelor expozitive, de simpla transmitere a cunoștințelor. **d)** Dintre cauzele subiective se cer a fi amintite : rutina, tendințele de izolare și de absolutizare a unor metode sau mijloace preferate, considerate „moderne". Această fetișizare are obîrșia în modul de gîndire a cadrelor didactice, care — în ultima analiză — derivă din concepția metodologică „atomist-sumativă". O asemenea concepție sugerează ideea eronată că prin modificarea doar a unui singur element al sistemului didactic pot fi obținute performanțe deosebite, mai mult, că astfel se poate ajunge la ameliorarea însuși a întregului sistem.

O teorie psihologică modernă a învățării poate fi transferată și fructificată în practica procesului de învățămînt cu condiția elaborării prealabile (aplicare și verificare experimentală) a unei teorii moderne a didacticii sistemice.

Operaționalizarea activității în psihologie vizează, în primul rînd, organizarea metodologică a activității cercetată în condițiile experimentale. Astfel, de exemplu, instruirea programată sau cea problematizată sînt abordate de psihologi doar ca metode ale învățării operaționale. Deseori problematica operaționalizării și în didactică este analizată doar sub aspectul metodelor sau a mijloacelor didactice. Această grefare directă în didactică a operaționalizării doar ca problemă de metodă, chiar dacă este plauzibilă nu poate fi justificată. Conceptul de „metodă didactică" are un sens restrîns și diferit față de „metodă de învățare psihologică". Cea din urmă are o semnificație globală, cuprinzînd toate elementele organizării activității de învățare (motivație, volum informațional, natura acestora, strategia și tactica cogniției, mijloace, control etc.), relevate în condiții mai mult sau mai puțin fictive de laborator, oricum selectate și „sterilizate" în funcție de scopul cercetării propuse. Dimpotrivă, conceptul de metodă didactică — ca ansamblul procedeelor și acțiunilor menite să asigure redescoperirea, structurarea și aplicarea informațiilor, precum și evaluarea randamentului activităților didactice — constituie doar un element al demersului didactic. În acest context, metoda didactică „apare doar ca una dintre părțile componente ale acestui ansamblu situațional care definește relațiile structurale sau organizarea unei acțiuni de instruire" [12].

Într-o abordare sistemică, activitatea didactică constituie un sistem deschis reglabil (în devenire autoreglabil), elemen-

tele structurale și funcționale ale acestuia sînt ierarhic structurate și integrate într-un tot unitar [13].

Considerînd procesul de învățămînt un sistem dinamic și complex, sporirea eficienței acestuia rezidă în optimizarea inovatoare a funcționalității întregului sistem: scop și obiective educaționale, conținut, sistemul metodelor și a procedeelor, mijloace didactice, forme de organizare, relația profesor-elev etc.

Un aport indiscutabil al învățării programate a fost acela că a relevat necesitatea stringentă a **operaționalizării conținutului informațional** în antrenarea elevilor la însușirea activă a acestuia. Totodată, experiența didactică a ultimelor decenii evidențiază obligativitatea operaționalizării conținutului învățămîntului — ca o condiție „sine qua non" a asimilării active și conștiente.

Dar operaționalizarea conținutului învățămîntului, precum și însușirea unor informații nu constituie un scop în sine. Cantitatea, nivelul de abordare și operaționalitatea conținutului învățămîntului poate fi postulată numai în perspectiva scopurilor și obiectivelor educaționale, care exprimă exigențele sociale desemnate față de un subsistem al său. Prin urmare, operaționalizarea trebuie să fie extinsă și asupra **scopurilor și obiectivelor** urmărite în dezvoltarea personalității elevului. Aceste tendințe își găsesc expresia în conturarea taxonomiilor educaționale.

Operaționalizarea conținutului învățămîntului, precum și a scopurilor și obiectivelor educaționale, definesc, la rîndul lor, însăși **operaționalizarea metodelor didactice**, ceea ce înseamnă organizarea activității elevilor în elaborarea și asimilarea operațională a informațiilor științifice.

În același timp, dezvăluirea aspectelor esențiale și generale ale faptelor și fenomenelor, parcurgerea drumului cogniției de la concretul obiectual la concretul logic și înapoi pe calea concretizării prin aplicări variate și multinivelare solicită elaborarea unor **mijloace și materiale** adecvate (mijloace audio-vizuale, mulaje, modele logice și materializate, fișe programate sau problematizate, hărți, documente, experimente, citate etc.), care trebuie să îndeplinească cel puțin două condiții de bază: **a)** să integreze informațiile necesare la un nivel adecvat de esențializare și abstractizare în vederea însușirii operaționale a noțiunilor, legilor, principiilor din domeniul științei respective; **b)** să permită efectuarea acțiunilor și operațiilor (la nivel material-materializat și intelectual), ceea ce le conferă un caracter operațional.

În consecință, operaționalizarea poate fi definită ca termen generic pentru toate subsistemele învățămîntului, care la rîndul său constituie unul dintre subsistemele societății. În contextul învățămîntului, problematica operaționalizării reprezintă două aspecte distincte: aproximarea ei din punct de vedere al organizatorului acțiunii didactice (profesorul) și aspectele care se relevă din punct de vedere al obiectului și subiectului procesului de învățămînt (elevul). În esență aceste două laturi abordează din interior și din exterior aceeași acțiune comună didactică.

Numai într-o asemenea perspectivă structural-sistemică și evolutivă se explică necesitatea imperioasă a extinderii operaționalizării asupra întregului sistem educațional, postularea operaționalizării la rangul de principiu de bază al didacticii sistemice.

BIBLIOGRAFIE

1. cf. R. L. ACKOFF, M. W. SASIENI, *Bazele cercetării operaționale*, Editura tehnică, București, 1975.
2. I. TUDOSESCU, *Structură și sistem, marxismul și metodologia structurală*, în: *Filozofie. Materialism dialectic și istoric*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, p. 103.
3. *Ibidem.*
4. GÁNTI TIGOR, *Az élet princípiuma.* (*Principiul vieții*), Editura Gondolat, Budapest, 1978, p. 146.
5. J. PIAGET, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965.
6. J. PIAGET, *Psihologia copilului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1965.
7. J. PIAGET, *Nașterea inteligenței la copil*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
8. M. GOLU, A. DICU, *Introducere în psihologie*, Editura științifică, 1972, p. 154.
9. P. I. GALPERIN, *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale*, în: *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, 1963.
10. H. WALLON, *De la act la gîndire*, Editura științifică, București, 1964, p. 230.
11. J. PIAGET, *Psihologie și pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 28.
12. IOAN CERGHIT, *Metode de învățămînt*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, p. 14—15.
13. cf. I. FERENCZI, A. HORVATH, *Aspecte ale abordării sistemice a didacticii* „Revista de pedagogie", 1975, nr. 2.

(urmare de la pag. 12)

cîmpul vizual printr-o lectură zilnică și intensivă. De altfel, autoarea susține în lucrarea de față că orice cititor poate să-și formeze o citire rapidă numai printr-un exercițiu permanent de lectură.

Lucrarea de față este scrisă la un nivel accesibil tuturor cititorilor și constituie un fel de ghid metodic, un îndemn la lectură permanentă.

Inv. **GHEORGHE ALEXANDRU**

CUNOAȘTEREA ȘI EVALUAREA CONDUITEI ELEVILOR

Dr. PELAGHIA POPESCU

1. Considerații introductive

În țara noastră, conduita sau purtarea elevilor ocupă una din rubricile înscrise în catalogul unei clase. La sfîrșitul fiecărui trimestru dirigintele clasei stabilește nota la purtare pentru fiecare elev. Pentru notele mai mici de 7 se cere avizul consiliului profesoral. O medie anuală mai mică de 6 atrage după sine repetența. Media anuală de la purtare intră în calculul mediei generale a fiecărui elev, ea dobîndind astfel o pondere însemnată în clasificarea elevilor la sfîrșitul anului școlar. Nota la purtare condiționează acordarea premiilor și a burselor, fiind obligatorie, în aceste cazuri, nota 10.

Date fiind aceste atribute ale notei la purtare, cît și valoarea ei stimulativă și educativă, docimologia este obligată să se ocupe și de problematica evaluării conduitei elevilor. Noțiunea exprimată prin sinonimele „conduită", „purtare" sau „comportament școlar" este definită, din punct de vedere psihologic, ca ansamblul reacțiilor psihice ale unei individualități, caracterizîndu-i modul său de adaptare la mediu (4, p. 64—65). Analizînd aceeași noțiune de pe pozițiile științei educației, ea se prezintă ca totalitatea actelor, atitudinilor, deprinderilor și obișnuințelor manifestate de elev, prin calitatea sa de școlar, în relațiile sale cu alte persoane, cu obiecte, instituții și cu sine însuși.

Problema cunoașterii și evaluării conduitei elevilor aparține unui compartiment educativ deosebit de vast și de complex, unde se intersectează factori și influențe multiple și variate, greu de stăpînit și de orientat în spiritul unor principii unitare și consecvente, deoarece nu toți factorii educativi dispun de pregătirea și competența cerute de formarea conștiinței și conduitei morale. Totodată, evaluarea conduitei se integrează în aria evaluării sistemelor și proceselor educative în general. Cei care se ocupă de evaluarea proceselor educative remarcă dificultățile de analiză procesuală a efectelor educației, precum și faptul că „selectarea metodelor și tehnicilor adecvate pentru evaluarea afectivității, a capacităților de voință și, în ultimă instanță, **a întregii personalități**, cu comportamentul său specific, se află încă la început" (11, p. 117). Firește că ceea ce se apreciază cu note nu este echivalent cu întreaga personalitate a elevului, totuși conduita școlarului trebuie să oglindească principalele trăsături morale și de caracter și direcțiile spre care acestea evoluează, pentru a da societății un tînăr care să aplice și să se conducă în viața și activitatea sa după Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste.

În ceea ce privește **nota la purtare**, aceasta are un anume **statut.** În comparație cu notele de la celelalte obiecte de învățămînt, care se acordă pentru cunoștințe, deprinderi, priceperi și capacități intelectuale și aplicative, nota la purtare vizează doar conduita elevului în raport cu normele de comportare înscrise în regulamente școlare și în „Îndatoririle elevului" din „Carnetul școlar". La obiectul „purtare" elevii nu sînt verificați asupra cunoștințelor teoretice privind normele de conduită. Acestea fac obiectul unor discuții etice cu elevii în vederea instruirii lor morale și a interiorizării normelor de comportare, însă ceea ce se notează sînt faptele, actele de conduită.

Nota trimestrială la purtare nu este o medie a mai multor note primite de elev într-o perioadă dată, așa cum se petrec lucrurile la alte obiecte de învățămînt. Teoretic, un elev are dreptul la nota 10, dacă nu se abate de la normele de disciplină școlară. Cînd această notă este sub 10, apare imediat întrebarea asupra actelor de indisciplină săvîrșite de elevii respectivi și mai puțin asupra a ceea ce trebuie să știe un elev despre normele de comportare sau despre modul în care înțelege el să le respecte și să-și formeze prin exerciții deprinderi și obișnuințe corecte de conduită.

Tot în legătură cu statutul notei la purtare, se observă că ea nu intră în competiție cu notele (mediile) de la celelalte obiecte de învățămînt în acțiunea de orientare și selecție profesională sau la repartizarea în producție. Firește că, pentru a învesti nota la purtare cu asemenea atribute, trebuie să i se modifice actualul ei statut.

2. Cu privire la conținutul, obiectivele și criteriile de evaluare a conduitei elevilor.

Notarea elevilor la purtare a fost studiată sporadic și nu întotdeauna prin cercetări de amploare și sistematice. Aceasta și din cauză că notele cu care se evaluează conduita elevilor sînt mari, predomină 10 și 9, ceea ce face să nu apară reacții de nemulțumire din partea elevilor și a părinților.

În legătură cu **conținutul** actului de evaluare a conduitei, specialiștii în pedagogie și docimologie sînt de părere că orice notă acordată pentru randamentul școlar conține și referințe asupra calităților morale și voliționale ale elevului. Nota — arată Ștefan Bârsănescu — este expresia aprecierii școlarului „din punct de vedere al materiei asimilate, al aptitudinilor, al conduitei, al realizărilor etc. în vederea diagnosticării și selecției" (1, p. 77—78). Henri Piéron consideră că un certificat școlar trebuie să ne dea informații nu numai asupra aptitudinilor școlare și a capacităților de achiziție, ci și asupra trăsăturilor complexe de caracter și conduită (cf. 12, p. 7). Firește că o pregătire superioară, apreciată cu note maxime, presupune sîrguință, conștiinciozitate, fermitate etc., precum un randament scăzut, oglindit în note slabe sau mediocre, poate să însemne, în afara unor cauze obiective, rea-voință, lene, lipsa simțului de răspundere ș.a. Întrucît pentru conduită se acordă o notă aparte, este necesar să se stabilească conținutul și criteriile după care să se conducă personalul didactic în aprecierea purtării elevilor.

Conținutul procesului de evaluare a conduitei se stabilește în raport cu respectarea sau nerespectarea regulilor de comportare de către fiecare elev. Aceste reguli oglindesc atitudinea elevului față de patrie și partid, față de învățătură și muncă, față de bunul obștesc, precum și atitudinea elevului față de alții și față de sine. În afară de respectarea acestor norme morale, elevii trebuie să se conducă și după regulamentele de ordine interioară, care cuprind norme de disciplină a muncii și de comportare specifice unităților din învățămînt.

Evaluarea conduitei elevilor ridică și alte probleme, cum ar fi aceea a legăturii dintre o comportare formală, exterioară și alta autentică, interiorizată, sau cea privind opinia elevilor față de nota la purtare ș.a. În acest context, Luminița Ghivirigă consideră că nota la purtare apreciază în mică măsură părerile și convingerile care stau la baza acțiunilor fiecărui elev, sinceritatea, principialitatea, caracterul integru etc. „Copiii pasivi, închiși, cu preocupări limitate, absenți de la viața colectivului iau nota 10, iar alții expansivi, vioi, comunicativi sînt notați prost, deși ca valoare morală pot depăși pe cei din prima categorie" (6, p. 66). „De aceea — spune Aristide Hazgan — în aprecierea conduitei elevilor trebuie să se caute întotdeauna **în dosul faptelor**, în conștiința elevilor", fiindcă, de obicei „rămîn nepedepsiți ipocriții, lașii, egoiștii, lingușitorii, mincinoșii, încrezuții, invidioșii etc., care știu să se ascundă" (9, p. 30 și 31).

Actul de evaluare a conduitei elevului trebuie să surprindă personalitatea morală a elevului. În legătură cu acest aspect, un sondaj efectuat de L. Dinescu (5, p. 77) în rîndul a 100 de elevi de liceu cu privire la posibilitatea notei de a reflecta personalitatea morală a elevului pune în evidență următoarele opinii pe baza răspunsurilor date de elevi : 1) nota la purtare nu este decît o cifră rece, care nu spune nimic despre valoarea morală a unui elev ; 2) există elevi aparent disciplinați (au 10 la purtare), iar alții pseudodisciplinați (nota scăzută) ; 3) nota la purtare nu poate fi decît formală, deoarece îl socotește pe elev o ființă schematică ; 4) elevul este mereu altul. Dacă ar exista un aparat precis de notare, în fiecare zi el ar trebui să primească altă notă la purtare.

Tot în legătură cu faptul că nota la purtare încă nu realizează distincția cuvenită între un elev cu o atitudine autentic înaintată față de muncă și cu trăsături pozitive de caracter și un altul care nu muncește serios și n-are simț de răspundere pentru faptele personale, o cercetare statistică întreprinsă de I. Groza (8, p. 76) arată că, din 357 de elevi de la o școală generală notați cu 10 la purtare, un număr de 191 (50,7%) au încheiat trimestrul cu rezultate slabe și mediocre la majoritatea disciplinelor, deci au avut aceeași notă la purtare cu elevii conștiincioși și silitori. Dintr-o altă cercetare, întreprinsă de P. Cornoiu (3, p. 85—86) reiese că, din 72 de elevi ai claselor a VII-a și a VIII-a, 66 nu înțeleg corect noțiunea de purtare, limitînd-o exclusiv la conduita neinteriorizată, la disciplina exterioară.

Inexistența unor criterii precise, care să fie cunoscute și de către elevi, privind scăderea notei la purtare este pusă în evidență de răspunsurile date de un lot de 228 de elevi la întrebarea : „Pentru ce ai avut nota scăzută la purtare ?". Din ele-

vii chestionați, 63,2% consideră că scăderea notei la purtare nu a fost justificată suficient de temeinic, printre cauze figurînd : indisciplină, purtare necorespunzătoare, absențe nemotivate, copiat, „nu țin minte", „nu știu", „am fugit în pauză prin clasă" etc. Autorul acestei cercetări, A. Stratulat, constată, pe baza răspunsurilor date de elevi la o altă întrebare („Nota la purtare reflectă calitatea conduitei elevului" ?), că 64,9% din elevi au răspuns negativ (16, p. 77—78).

O bună purtare sau conduită nu înseamnă numai neîncălcarea regulilor, lucru pe care îl poate face orice elev din convingere sau fără convingere, ci presupune, în primul rînd, inițiativa creatoare în îmbunătățirea relațiilor dintre membrii unui colectiv, în organizarea eficientă a muncii proprii și a grupului, în formarea unor trăsături pozitive de caracter etc. Asemenea calități se pot forma prin exerciții în cadrul procesului de învățămînt. „În această accepție — spune L. Ghiviriga — elevul nedisciplinat nu este în primul rînd cel care „înfruntă" autoritatea școlară, venind cu păreri proprii, deosebite de cele ale profesorului. Mult mai grave sînt alte atitudini ca : indiferența, plictiseala, automulțumirea, nesinceritatea, teama de participare la dialogul profesor-clasă, care trebuie combătute" (7, p. 139).

Cercetările înfățișate mai sus vin cu propuneri care privesc nu numai conținutul actului de evaluare a conduitei elevilor, ci și obiectivele evaluării ca proces educativ, precum și stabilirea unor criterii unitare de acordare a notelor la purtare. În ceea ce privește conținutul notei la purtare, se propune să se aprecieze în primul rînd atitudinea elevului față de învățătură și față de munca productivă, atitudinea lui în raport cu obiectul muncii și cu colegii de muncă. Se consideră apoi că trebuie să se evalueze nu numai aspectele exterioare ale comportării, ci și nivelul de cunoaștere și interiorizare a normelor morale, de transformare a acestora în convingeri și sentimente. Nota la purtare trebuie să oglindească totodată dinamica procesului de formare a conștiinței și conduitei morale. În acest sens, se propune ca oscilațiile notei la purtare să reflecte oscilațiile în atitudinea și faptele elevului într-o perioadă determinată. Aceste aprecieri ar fi de natură să-i conștientizeze pe elevi asupra procesului de autoeducație. În fine, se propune să se acorde o pondere mai mare conduitei elevilor în instituțiile de cultură și artă, în competițiile sportive, în excursii și vizite, în general în toate împrejurările în care elevul se comportă de unul singur, fără teama că este observat, controlat. Abia în asemenea situații se pot cunoaște roadele acțiunilor educative întreprinse de școală, familie și de alți factori care intervin în modelarea conduitei elevilor.

Analiza conținutului notei la purtare pune în lumină problema **obiectivelor** procesului de evaluare a conduitei elevilor. Așa cum s-a desprins din studiile și cercetările menționate mai sus, evaluarea conduitei elevilor trebuie să aibă un caracter formativ, stimulativ, în general, educativ. Ca să aibă calitatea de a măsura la anumite intervale (sfîrșit de trimestru) „starea" conduitei elevilor, dirigintele, împreună cu ceilalți factori educativi, trebuie să dispună de cîteva puncte de reper, care nu sînt altceva decît obiectivele educative pe care și le-a propus să le realizeze la elevii din clasa sa. Firește că fiecare regulă de purtare devine obiectiv și criteriu de apreciere. Totuși este necesară formularea unor obiective pedagogice în această privință, care să orienteze acțiunile educative corespunzătoare. Iată principalele obiective :

— Înarmarea sistematică a elevilor, angajînd toți factorii educativi, cu valorile de ordin social, politic și etic în vederea transformării acestora în convingeri și trăsături de personalitate care să determine din interior faptele de conduită.

— Urmărirea procesului de formare a deprinderilor și obișnuințelor de comportare civilizată și civică și analiza acestuia cu toți factorii educativi, îndeosebi cu organizațiile de pionieri și U.T.C.

— Atragerea și sensibilizarea părinților în opera de cunoaștere, formare și evaluare a conduitei elevilor.

— Formarea la elevi a capacității de autocunoaștere, autoconducere și autoevaluare a propriei lor conduite.

Orice act evaluativ trebuie să se facă în spiritul unor **criterii** stabilite de autoritatea care acordă aprecieri (note), respectiv de către dirigintele clasei în colaborare cu ceilalți factori educativi ai clasei. În regulamentele școlare sînt prevăzute sancțiunile pentru elevii care se abat de la îndatoririle ce le revin, precizîndu-se care sancțiuni sînt prevăzute și la scăderea notei la purtare. Firește, criteriile de acordare a notelor la purtare nu sînt altceva decît obiectivele urmărite în formarea conștiinței și conduitei morale a elevilor. Acestea se prezintă sub forma normelor de comportare și a sarcinilor stabilite de către toți factorii educativi de la o clasă de elevi. Existența unor criterii stabile și unitare asigură o evaluare mai corectă și mai obiectivă, iar cînd aceste criterii sînt cunoscute și de către elevi dispar fenomenele de nemulțumire, de indiferență și neîncredere din partea acestora față de aprecierile făcute și exprimate prin note.

3. Modalități de cunoaștere și evaluare a conduitei elevilor

Facem de la început precizarea că nu ne ocupăm de tehnica educației morale în general și nici de cea a formării conduitei disciplinate, ci numai de unele modali-

tăți de cunoaștere și evaluare a conduitei elevilor. Cercetările privind cunoașterea și evaluarea conduitei morale a elevilor se află într-o fază incipientă. Date ale cercetării în aria educației morale confirmă constatarea că „noi lucrăm cu un sistem de metode foarte sărac și insuficient elaborat, ceea ce reduce șansele de succes" (15, p. 9). Pe de altă parte, așa cum arată O. Șafran, domeniul educației morale „impune o mai mare rezistență investigației științifice" în comparație cu domeniul educației intelectuale (17, p. 113—114).

Studiile și cercetările privind cunoașterea și aprecierea conduitei elevilor recomandă mai multe metode și procedee. În acest sens, Ion Holban și colaboratorii săi (10, pp. 49—195) recomandă trei categorii de metode : **metode de cunoaștere prin analiza conduitei și a activității** (observația, analiza psihologică a procesului de integrare socială, analiza psihopedagogică a activității și a realizărilor persoanei) ; **metode de cunoaștere în care se solicită colaborarea persoanei** (anamneza, autobiografia, autocaracterizarea, convorbirea, chestionarul, psihanaliza) ; **metode de cunoaștere prin intermediul grupului social** (ancheta, ancheta socială de asistență, metoda aprecierii obiective, tehnici sociometrice, testul sociometric de personalitate).

Informațiile culese de diriginte vor fi consemnate în evidențe speciale, înainte de a fi prelucrate și trecute în fișa pedagogică și în funcție de care se va stabili nota la purtare. Așa cum s-a menționat și mai înainte, evaluarea conduitei este și un act formativ, nu numai constatativ, de sancționare premială sau punitivă a elevului. Pentru cadrele didactice comportarea elevilor trebuie să facă obiectul preocupărilor de a perfecționa procesul educației morale, în așa fel, încît, pe măsură ce elevii se apropie de încheierea studiilor, să facă dovada unor trăsături morale și de caracter stabile, adînc înrădăcinate în ființa lor și consecvent manifestate în conduita cotidiană.

În legătură cu **tehnica notării** conduitei elevilor se recomandă procedee, care să asigure un grad mai mare de obiectivitate. Dintre acestea, menționăm : folosirea întregii scări de notare ; notarea periodică, la intervale de trei-patru săptămîni, a purtării elevilor, astfel încît media trimestrială să fie mai încărcată de semnificații ; luarea în considerare a particularităților psihice, de vîrstă și individuale.

Din cercetările asupra notării conduitei se desprind și cîteva **propuneri** menite să conducă în viitor la perfecționarea actului de evaluare a purtării elevilor : pentru școala primară se propune desființarea notei la purtare și înlocuirea ei prin îndrumări, admonestări, aprecieri etc. în scopul conturării la elevi a conceptului de conduită civilizată ; o altă propunere vizează înlocuirea notei la purtare cu o caracterizare, în care să se consemneze aspectele esențiale ale conduitei elevilor ; în vederea diminuării deosebirilor dintre notele la purtare de la o școală la alta sau chiar de la un elev la altul, se propune stabilirea unor criterii unice de scădere a notei la purtare ; în fine, se consideră că nota la purtare n-ar trebui să intre în calculul mediei generale a unui elev, propunîndu-se, în consecință, înlocuirea ei cu calificative sau cu o caracterizare succintă, care ar avea o mai mare eficiență educativă și ar fi și un atestat de recomandare a individului către societate. Desigur că aceste propuneri au caracter de ipoteze. În domeniul evaluării conduitei elevilor s-au întreprins foarte puține cercetări, așa că necesitatea lor nici nu mai trebuie argumentată.

BIBLIOGRAFIE

1. BÂRSĂNESCU, ȘTEFAN, *Pedagogia practică*, Craiova, Scrisul românesc, (1946).
2. CHIRGEV, ANATOLIE, *Educația moral-politică a tineretului școlar. Studii și cercetări*, Buc., E.D.P., 1974.
3. CORNOIU, PANTELIMON, *În legătură cu aprecierea și notarea purtării elevilor din clasele I—VIII* în vol. „Programul școlar", Buc., E.D.P., 1978.
4. *Dicționar de pedagogie contemporană*, sub red. gen. Șt. Bârsănescu, Buc., Ed. enciclopedică română, 1969.
5. DINESCU, LAZĂR, *Evaluarea personalității elevului prin nota la purtare*, în vol. „Progresul școlar", Buc., E.D.P., 1978.
6. GHIVIRIGĂ, LUMINIȚA, *Observații asupra notării elevilor la purtare*, în „Revista de pedagogie", nr. 9, 1958.
7. GHIVIRIGĂ, LUMINIȚA, *Relația profesor-elevi în perspectiva lecției moderne*, Buc., E.D.P., 1975.
8. GROZA, IOAN, *Criterii de apreciere a comportamentului elevului prin nota la purtare*, în vol. „Progresul școlar", Buc., E.D.P., 1978.
9. HAZGAN, ARISTIDE, *Problema notei școlare*, în vol. „Lecturi pedagogice. Probleme instructiv-educative", Buc., E.S.D.P., 1959.
10. HOLBAN, ION (coord.) și colab., *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, Buc., E.D.P., 1978.
11. Ministerul Educației și Învățămîntului, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, Buc., E.D.P., 1976.
12. PIÉRON, HENRI, *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F., 1963.
13. POPESCU, PELAGHIA, *Unele probleme cu privire la notarea elevilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 10, 1967.
14. POPESCU, PELAGHIA, *Examinarea și aprecierea conduitei elevilor*, în D. MUSTER, A. HAZGAN, P. POPESCU, „Metodologia examinării și notării elevilor", Buc., E.D.P., 1969.
15. SALADE, DUMITRU, *Repere în educația morală a elevilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1972.
16. STRATULAT, ANDREI, *Observații privind evaluarea conduitei elevilor*, în vol. „Progresul școlar", Buc., E.D.P., 1978.
17. ȘAFRAN, OISIE, *Instruirea morală*, Buc., E.D.P., 1971.

FACTORI CARE INFLUENȚEAZĂ ATITUDINEA ELEVULUI FAȚĂ DE APRECIEREA PROFESORULUI

Lector dr. TIBERIU RUDICĂ

Observațiile sistematice și de durată, realizate asupra unor colective școlare, ne-au permis să evidențiem o serie de factori care influențează atitudinea elevului față de aprecierea profesorului. Dintre aceștia menționăm : 1) exigența sporită a cerințelor școlare în diferite cicluri de învățămînt (de exemplu în ciclul gimnazial, spre deosebire de ciclul primar ; în liceu, spre deosebire de gimnaziu) ; 2) nivelul de aspirație al elevului și al familiei ; 3) influența grupului educațional ; 4) poziția elevului în colectivul clasei și al școlii ; 5) specificul aprecierii realizate de profesor, comparativ cu cea realizată de învățător ; 6) capacitatea de autoapreciere și interapreciere obiectivă a elevului.

1) Referindu-ne, mai întîi, la **exigențele sporite ale cerințelor școlare în diferite cicluri de învățămînt,** trebuie să arătăm că acestea realizează, prin trecerea de la un ciclu la altul, o solicitare psihologică tot mai complexă atît de ordin intelectual — pe linia sporirii capacității de abstractizare, de memorare logică și aplicare creatoare a cunoștințelor, de concentrare și adaptare la diferite stiluri didactice — cît și de ordin volițional, afectiv și moral, în sensul creșterii autocontrolului, al dezvoltării spiritului de colaborare și întrajutorare și a capacității de adaptare la normele vieții școlare. Majoritatea elevilor care intră într-un nou ciclu de învățămînt, manifestă o atitudine deosebită față de aprecierea realizată de profesor, aceasta ca rezultat al trecerii la un nou stil de muncă, la un alt nivel de exigențe. O anumită scădere a valorii notelor, în comparație cu ciclul școlar anterior, constituie cauza principală a nemulțumirii multor elevi care, obișnuiți timp de cîțiva ani cu anumite cerințe, încearcă din nou să-și găsească nivelul valorii notelor lor în sistemul de exigențe specific noului ciclu. Dacă nu reușesc, astfel de elevi încep să manifeste o atitudine negativă față de aprecierea profesorului. Acesta este îndeosebi cazul elevilor care, în ciclul anterior au primit, în general, note mari ; obținînd în noul ciclu note mai mici, care nu corespund așteptărilor lor (avînd în vedere performanțele anterior obținute), elevii respectivi devin contrariați, dezorientați în privința posibilităților proprii și în legătură cu aprecierile realizate de profesor. Nemulțumiți, ei se simt, pentru o perioadă de timp, frustrați și neînțeleși de către profesor, uneori chiar de către colegi (situație care produce perturbații asupra nivelului lor de aspirație și a conștiinței de sine).

2) În evaluarea rolului **nivelului de aspirație al elevului și al familiei,** trebuie pornit de la constatarea generală că fixarea noilor sarcini, a noilor aspirații este influențată de calitatea rezultatelor anterior obținute. Astfel, după reușita înregistrată într-un ciclu de învățămînt, se manifestă la elevi, odată cu trecerea la un alt ciclu, tendința generală de a ridica nivelul de aspirație. Unii elevi ajung, însă, la o fixare inadecvată a nivelului de aspirație, menținînd aceleași obiective, persistînd în încercările lor, deși eșecurile sînt revelatoare pentru faptul că scopul fixat este prea înalt. Alți elevi, sub influența performanțelor dobîndite de colegi, cu care se compară și pe care năzuiesc să-i depășească, își fixează un nivel de aspirație ce depășește mult posibilitățile de realizare. Acest fapt se va solda, în ultimă instanță, cu eșecuri școlare, aprecieri negative din partea profesorilor, ceea ce va da naștere unei stări de irascibilitate, impulsivitate, sau, dimpotrivă, unor stări depresive sau sentimente de neputință, de nerealizare. Acei elevi care nu-și conștientizează decalajul real dintre nivelul aspirațiilor și posibilitățile proprii de realizare, ajung, drept consecință a aspirației rupte de realitate, să ceară, să pretindă mai mult decît oferă. Este cazul, mai ales, al acelor elevi, care mereu au impresia că nu au primit calificativul meritat. De asemenea, atunci cînd fixează copilului un nivel de aspirație ridicat, supraapreciind posibilitățile lui reale și neglijînd exigența sporită a cerințelor specifice activității școlare desfășurate de copil, familia poate contribui, pe

această cale, la formarea unei atitudini negative din partea elevului față de aprecierea profesorului. Ne gîndim, de exemplu, la acei elevi buni sau foarte buni într-un ciclu de învățămînt, ai căror părinți le impun obținerea în continuare a acelorași rezultate, fără să ia în considerare atît preferințele și înclinațiile copilului, cît și nivelul sporit al exigențelor școlare în noul ciclu. Astfel de părinți, legînd de activitatea profesorului explicația evoluției școlare mai modeste a copiilor lor în noul ciclu, impun și copiilor o atitudine subiectivistă față de aprecierea profesorului (ei se vor considera neîndreptățiți în evaluarea activității lor școlare).

3) Cea de-a treia cauză, **influența grupului educațional**, este și ea deosebit de importantă. Schimburile de opinii care au loc în cadrul grupului clasei și al școlii influențează dezvoltarea pe multiple planuri a personalității elevilor, inclusiv în cel intelectual — plan strîns legat de formarea unei capacități obiective de autoapreciere și de realizare a unei atitudini corecte față de aprecierea profesorului. Măsura în care grupul își însușește aprecierea profesorului afectează, de asemenea, modul de receptare a evaluării de către elevul însuși. Uneori, noi profesorii asistăm la confruntarea reală, vie, între propria imagine pe care ne-o formăm despre un elev al clasei și imaginea pe care clasa de elevi și-o formează despre fiecare membru al ei. Această situație se întîlnește, nu atît la clasele mici — ai căror elevi dovedesc un spirit critic scăzut, destul de conformist, un mod de apreciere supus felului de apreciere al adultului — cît mai ales la clasele mari, mai precis la elevii care au încheiat ciclul gimnazial. În viața psihică a acestor elevi se produc, se știe, restructurări profunde în sfera personalității : are loc trecerea de la stadiul căutării de sine la cel al afirmării de sine, apar „numeroase cazuri de dezadaptare, de rupere a echilibrului psihic în favoarea emoționalității" (V. Pavelcu) etc. Din aceste motive se constată contradicții mai frecvente între modul de apreciere al profesorului și cel al elevilor. De asemenea, faptul că fiecare profesor apreciază în mod unilateral, doar din perspectiva propriei lui discipline, activitatea unui elev poate duce, în general, la o neconcordanță de opinii în privința aprecierii activității școlare a elevului respectiv. Totodată, există și tendința ca grupul de elevi să manifeste subiectivitate în legătură cu aprecierea unui membru al său, în sensul că aprecierea realizată în anii anteriori asupra elevului respectiv (care este considerat, de exemplu, ca foarte bun) este extinsă și asupra acțiunilor și rezultatelor lui prezente, chiar atunci cînd acestea nu îndreptățesc aprecierea anterioară respectivă. Această situație este evidentă mai ales în ciclul primar și în cel gimnazial.

4) **Poziția elevului în colectivul clasei** influențează, la rîndu-i, atitudinea elevului față de aprecierea profesorului. Elevii își evaluează propria activitate în funcție și de locul pe care îl ocupă în colectivul clasei și al școlii. Astfel, șeful clasei — care participă mai mult decît ceilalți elevi, prin funcțiile pe care le îndeplinește în grupul clasei, la luarea deciziilor și la evaluarea activității clasei — își formează mai repede criterii obiective, realiste, de apreciere și autoapreciere. Elevii fruntași, la rîndul lor, prin rolul pe care-l au, de a contribui la îmbunătățirea situației școlare a unor colegi și la formarea unor opinii comune de evaluare a activității clasei, își formează mai repede o maturizare intelectuală și afectiv-morală absolut necesară unei atitudini corecte față de aprecierea profesorului. Există, însă, în cazul unora dintre acești elevi, deveniți prea siguri de ei înșiși, riscul formării unei imagini de sine eronate, ca urmare a tendinței de supraestimare, ceea ce va determina apariția unor contradicții între aprecierea realizată de profesor și propria evaluare. În cazul elevilor rămași în urmă la învățătură se constată, uneori, tendința inversă, de subapreciere, care nu întotdeauna este justificată de condițiile psihologice individuale reale. Această eronată evaluare de sine va influența în sens negativ și atitudinea elevului față de actul aprecierii realizate de profesor.

5) **Specificul aprecierii realizate de profesor** trebuie să stea în atenția mai ales a cadrelor didactice care preiau elevi din ciclul primar ; aceasta deoarece, într-adevăr, se poate vorbi de un specific al aprecierii realizate de profesor, în comparație cu modul propriu de apreciere realizat de învățător. Astfel, dacă în clasele I—IV predarea de către un singur învățător realizează în mai bune condiții coordonarea disciplinelor, atît în scopul ușurării înțelegerii și asimilării lor, cît și pentru a asigura la maximum transferul cunoștințelor, la clasa a V-a situația, din acest punct de vedere, se prezintă total diferit. Fiecare profesor, predînd un anumit obiect de învățămînt, se dovedește a fi, adeseori, un susținător prea înflăcărat al propriei discipline, exagerînd importanța ei în raport cu celelalte obiecte de învățămînt, fapt care determină supraîncărcarea cu sarcini pentru acasă a elevului. De asemenea, în ciclul gimnazial profesorul nu reușește întotdeauna să-și cunoască deplin elevii, ca să nu mai vorbim de faptul că adaptarea emoțională și socială a copilului este mai puțin realizată în noul ciclu de învățămînt. Aceste deosebiri vor determina, la rîndul lor, diferențe în ceea ce privește modul de apreciere al elevului în cele două cicluri. Astfel, dacă învățătorul are posibilitatea să realizeze o apreciere globală a elevului, ca rezultat al faptului că-i cunoaște bine evoluția la

învățătură la toate obiectele, profesorul realizează, de obicei, o apreciere unilaterală, fragmentară a elevului, într-o singură direcție. Rapiditatea cu care elevul se va adapta modului specific de apreciere în ciclul gimnazial va depinde, desigur, nu numai de o serie întreagă de particularități psihice individuale, dar și de activitatea profesorului, care va trebui să-i facă elevului mai explicite obiectivele disciplinei sale de învățămînt și criteriile de apreciere pe care el le folosește frecvent la oră.

6) În sfîrșit, **capacitatea de autoapreciere și interapreciere obiectivă** a elevului, mai precis modul în care el conștientizează atît propriile rezultate și însușiri psihice implicate în activitatea de învățare, cît și pe cele ale colegilor, influențează într-o mare măsură atitudinea elevului față de aprecierea profesorului. Prin specificul său, autoaprecierea are o notă de subiectivitate. Se poate vorbi, însă, prin comparație cu autoaprecierea subiectivă, și de o autoapreciere obiectivă, educată în sensul corespondenței sale cu datele realității. Conștiința de sine, ca o imagine de sine, realizată în procesul cunoașterii de sine, implică: a) aprecierile pe care alții (profesori, părinți, colegi etc.) le fac asupra noastră, b) evaluarea acțiunilor și rezultatelor proprii și compararea cu alții (adică autoaprecierea). Coroborînd autoaprecierile rezultate din comparațiile făcute cu colegi de aceeași vîrstă, cu aprecierile altora (profesori, părinți, colegi) și cu evaluarea propriilor acțiuni și rezultate obținute, elevul ajunge treptat să-și formeze o imagine despre sine cu un conținut obiectiv, mai mult sau mai puțin în acord cu realitatea dată. Noi credem că elevul trebuie pus frecvent în situația de a realiza comparații între el și semenii lui de școală, știindu-se că pe baza acestora el reușește să aprecieze tot mai adecvat propriile sale posibilități, să autoevalueze corect șansele sale de succes într-un domeniu sau altul de activitate.

Problema **interaprecierii școlare** atrage, de altfel, astăzi tot mai mult atenția specialiștilor, datorită limitelor aprecierii prin notă, care poate reflecta, adesea, subiectivismul profesorului (dat de exigența lui deosebită sau, dimpotrivă, de indulgența lui excesivă). Docimologii propun, în aceste condiții, ca notarea elevilor să aibă un răsunet cît mai larg, primind caracterul unei aprecieri colective, conștiente. Pe linia acestui deziderat, „metoda interevaluării" elevilor se dovedește a fi foarte utilă, ea presupunînd: apelul la clasă, solicitarea elevilor în privința realizării unor aprecieri ale colegilor lor (în conformitate, desigur, cu propriile lor păreri despre sîrguința și realizările colegilor la un obiect de învățămînt). Uneori se poate cere elevilor să acorde chiar note, deși mai eficient este procedeul realizării aprecierii sub forma mai simplă a clasificării, aceasta deoarece elevii, necunoscînd nivelul real al cerințelor programei școlare, nu pot să realizeze o notare în acord cu exigențele calitative ale învățămîntului nostru actual. Prin intermediul comparației cu ceilalți colegi, elevul ajunge, în mod treptat, să-și corecteze eventualele erori de apreciere, să-și formeze interesul pentru realizările semenilor și capacitățile de autoapreciere obiectivă a propriilor rezultate și a rezultatelor celorlalți. Asocierea clasei la aprecierea activității de învățare, discutarea în colectivul clasei a rezultatelor la învățătură ale fiecărui elev și comentarea acestor rezultate, creează condițiile înlăturării eventualelor diferențe de vederi privind valoarea activității de învățare a unui anumit elev. Pentru profesor, metoda interevaluării școlare capătă valoarea unui mijloc de verificare a propriilor rezultate obținute în activitate și, uneori, chiar de corectare a unor aprecieri despre elevi.

Deoarece elevul de ciclu gimnazial dovedește o cunoaștere insuficientă a propriei personalități în ansamblul ei, aprecierea profesorului va cuprinde toate însușirile de personalitate implicate în actul de învățare. Accentul va fi pus pe explicarea și consolidarea însușirilor afective și moral-volitive, care presupun un grad mai mare de abstractizare și, implicit, de înțelegere a importanței lor, de către elev. Dezvoltarea la elevi a capacității de autoapreciere și interapreciere obiectivă — ca principale cerințe psihologice ale formării unei atitudini adecvate ale acestora față de aprecierea profesorului — incumbă din partea cadrului didactic o cunoaștere aprofundată atît a implicațiilor psihologice ale factorilor menționați, cît și a principiilor docimologice, docimastice și doxologice, pe care să le aplice în mod sistematic și creator în activitatea sa școlară.

EVALUAREA DEZVOLTĂRII INTELECTUALE A COPIILOR DEFICIENȚI DE AUZ CU TESTUL M. P. C. RAVEN

OLIMPIA VIȘAN-MITEA

1. Dezvoltarea intelectuală a copiilor deficienți de auz reprezintă o problemă deosebit de complexă a cărei studiere are implicații atît teoretico-metodologice cît și de ordin practic.

Din această ultimă perspectivă, eforturile cercetătorilor nu sînt încă, după opinia noastră, în măsură să satisfacă în întregime solicitările procesului de educație specială și de instruire diferențiată. O cauză rezidă, probabil, în neelucidarea deplină a controverselor teoretice cu privire la specificul dezvoltării intelectuale a copiilor deficienți în raport cu copiii auzitori, cu privire la rolul limbajului în dezvoltarea gîndirii, la raportul dintre înnăscut și dobîndit în dezvoltarea inteligenței etc. Dificultățile de ordin metodologic reprezintă în plus, în mod cert, una din cauze, iar dintre aceste dificultăți, problema instrumentelor de cercetare și evaluare specifice, adecvate atît obiectivelor urmărite cît și categoriei speciale de subiecți este cu atît mai dificilă, fapt remarcat și de alți autori (5).

2. În cercetările noastre, ale căror rezultate fac obiectul acestei lucrări, am pornit de la poziția exprimată în lucrările unor autori ca : P. Oléron, C. Pufan, T. Slama-Cazacu, asupra dezvoltării intelectuale a copiilor deficienți de auz (5, 6, 8, 10, 11). După autorii menționați se apreciază că în dezvoltarea intelectuală a acestor copii se manifestă o inferioritate față de copiii auzitori ; operațiile intelectuale pe care le efectuează deficienții de auz, au o dezvoltare mai redusă, limitată de imaginea care stă la baza gîndirii și de specificul limbajului mimicogesticular. Inteligența, ca valoare a comportamentului, caracterizată prin posibilități de învățare, de adaptare și de integrare, este afectată la acești copii nu prin alterarea acestor posibilități ca atare, ci a căilor de acces și a condițiilor de exersare. Relativa izolare social-culturală, ce caracterizează handicapații fizic, le limitează posibilitățile de exersare a capacităților intelectuale virtual prezente și teoretic intacte (Eforturile pedagogiei speciale de a depăși aceste bariere, spre a pătrunde la „o inteligență normală, uneori superioară", nu vor fi pe deplin răsplătite, dacă nu vor fi corect orientate).

3. Avînd în vedere obiectivele instructiv-educative, ale unui învățămînt special modern — cu deschidere spre o școlaritate normală (2, 3) am adoptat ca orientare metodologică opinia acelor autori după care „normele" obținute la copiii auzitori constituie referința de bază în raport cu care putem aprecia importanța handicapului intelectual la copiii surzi, dar care susțin în același timp și „norme" speciale pentru a situa subiectul în interiorul propriului său grup, ca element esențial în practica psihologică și pedagogică într-o instituție specială (1, 4, 7).

4. Investigațiile experimentale asupra performanțelor intelectuale la testul M.P.C. Raven ale copiilor deficienți de auz cuprinși în instituții școlare speciale (școli de surzi și de hipoacuzici) s-au desfășurat în etape succesive, ultimele două etape permițînd calcularea unor scale de evaluare în puncte percentile (12, 13).

4.1. Primul etalon experimental s-a bazat pe datele obținute de la un lot de 240 de elevi în vîrstă de 7—11 ani din școli speciale din București (eșantion București). Al doilea eșantion pe care l-am denumit reprezentativ a cuprins rezultatele a 309 elevi de aceeași vîrstă, din școli speciale din București, Craiova, Focșani, Sibiu, dispuse aproximativ simetric pe harta țării. Reprezentativitatea are în vedere în special caracteristicile socio-culturale ale populației din care am extras eșantionul experimental.

Structura eșantioanelor în raport cu anumite variabile (vîrstă, sex, deficiență) asigură, în anumite limite, atît omogenitatea, cît și eterogenitatea necesare, funcție de criteriile adoptate și de specificul populației de elevi dintr-un an calendaristic (tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Nr. sub.	Parametri	Sex		Def.		Global
		F	B	H	S	
240	Scor mediu	17	21	18	21	19
	%	47	58	50	56	54
309	Scor mediu	18	21	20	18	19
	%	50	58	56	50	54

4.2. Performanţele globale medii (tabelul nr. 2) arată posibilităţile de abordare a testului de către copiii deficienţi de auz, în raport cu vîrsta, pe de o parte, cît şi de grupul vîrstelor în ansamblul, pe de altă parte. Deşi apare o diferenţă de evoluţie în raport cu vîrsta la cele două eşantioane, pe total, rezultatele sînt sensibil egale.

Tabelul nr. 2

Vîrsta (în ani)	Sex		Def.		Global
	F	B	H	S	
7	15	16	16	17	17
8	18	20	20	16	18
9	19	22	21	19	20
10	20	21	22	19	21
11	18	23	22	19	21
Global	18	21	20	18	19

Valorile medii în funcţie de sex sau de deficienţă (tabelul nr. 3) arată oscilaţii reduse atît în raport cu sexul cît şi cu deficienţa. Deşi par să-şi schimbe sensul de la un eşantion la altul, în ceea ce priveşte deficienţa, în cazul ambelor eşantioane, pentru ambele variabile nu există diferenţe semnificative statistic (calculate pornind de la scorurile brute).

Tabelul nr. 3

Nr. sub.	Parametri scor medie	Vîrsta (în ani)					Global
		7	8	9	10	11	
240	scor medie	16	17	21	22	22	19
	%	44	47	58	61	63	54
309	scor medie	17	19	20	21	21	19
	%	47	54	56	58	58	54

Urmărind evoluţia scorurilor medii în raport cu vîrsta, în funcţie de variabilele sex şi deficienţă (tabelul nr. 4), se observă o linie generală ascendentă, dar cu o creştere lentă de la o vîrstă la alta şi neuniformă sub raportul variabilelor avute în vedere.

Tabelul nr. 4

Nr. crt. sub.	Vîrstă (în ani)	Sexul		Deficiente		Global
		F	B	H	S	
240	7	27	23	24	26	50
	8	27	26	23	30	53
	9	31	20	18	33	51
	10	28	22	24	26	50
	11	18	23	19	17	36
	Global	126	114	108	132	240
309	7	23	37	36	24	60
	8	27	33	41	19	60
	9	38	27	45	20	65
	10	34	29	40	23	63
	11	26	35	42	19	61
	Global	148	161	204	105	309

4.3. Faţă de etalonul original al testului (tabelul nr. 5) elaborat de către autorul însuşi al matricelor (9), etaloanele pe care noi le-am calculat (tabelul nr. 6 şi tabelul nr. 7) prezintă anumite particularităţi.

Tabelul nr. 5

Percentile	Vîrsta cronologică în ani				
	7	8	9	10	11
95	24	26	30	32	35
90	22	24	28	31	34
75	19	21	26	28	31
50	16	18	22	24	28
25	14	16	19	22	24
10	13	14	16	20	21
5	12	13	15	17	17

Ambele etaloane pentru deficienţi prezintă valori foarte asemănătoare cu etalonul original pe toate treptele scalei la vîrstele iniţiale, ceea ce pare în acord cu concluziile acelor autori pentru care lumea copilului deficient de auz este organizată la fel ca la aceia care vorbesc. (cf. 10).

Dar imediat după vîrsta de 7 ani, diferenţele apar treptat şi se extind la toate treptele scalei, coborîrea fiind mai evidentă pentru eşantionul reprezentativ. Acest fapt confirmă rezultatele autorilor care au constatat o întîrziere la copiii surzi la acelaşi test sau la probe de clasificare multiplă (Oléron, Ewing etc.)

ETALON EXPERIMENTAL
M.P.C. RAVEN PE 240 ELEVI
DEFICIENŢI DE AUZ
(EŞANTION BUCUREŞTI)

Tabelul nr. 6

Percentile	Vîrsta cronologică în ani				
	7	8	9	10	11
95	24	27	30	31	33
90	22	25	29	30	31
75	18	19	27	28	28
50	16	15	18	21	22
25	14	15	16	16	17
10	13	14	14	14	15
5	12	13	13	13	14

ETALON EXPERIMENTAL
M.P.C. RAVEN PE 309 ELEVI
DEFICIENȚI DE AUZ
(EȘANTION REPREZENTATIV)

Tabelul nr. 7

Percentile	Vîrstă cronologică în ani				
	7	8	9	10	11
95	24	25	28	30	30
90	22	24	27	28	29
75	19	21	25	25	25
50	16	18	19	20	20
25	14	16	16	16	16
10	12	13	14	14	14
5	11	12	13	13	13

(cf. 5). Cercetări ulterioare pot rafina aceste prime constatări, care impun deja aprecieri mai nuanțate cu privire la dezvoltarea intelectuală a copiilor deficienți de auz.

4.4. Încercarea de evaluare practică a performanțelor unor subiecți deficienți de auz, pe baza unui procedeu pe care l-am denumit **de dublă raportare simultană** atît la etalonul original (EOR) cît și la un etalon special construit pentru deficienți de auz (EDA), conduce la următoarea situație : aprecieri concordante, cînd pe baza unui scor brut subiectul este situat la același nivel intelectual cu ambele etaloane (EOR și EDA) ; aprecieri discordante, cînd în funcție de vîrstă și nivel de scală același scor brut situează subiectul pe trepte diferite de nivel intelectual în funcție de etalonul cu care s-a făcut evaluarea. De exemplu un copil de 11 ani deficient de auz care obține un scor de 16 puncte brute este, în raport cu populația generală (EOR), considerat deficient intelectual ; dar utilizînd un etalon special (EDA), aceeași performanță îl situează la un nivel mediu (inferior) față de grupul de apartenență.

BIBLIOGRAFIE

1. S. BORELLI, P. OLÉRON, *Echelle de performance*, Paris, Centr. de psy .oppl., 1964.
2. A. CARAMAN, *Categoriile de beneficiari ai educației speciale și structurile de învățămînt diferențiate*, București, 1972.
3. A. CARAMAN, L. MĂNESCU-CARAMAN, *Educația diferențiată condiție a integrării sociale a copiilor cu deficiențe*, Probleme de defectologie, vol. IX, București, 1975.
4. H. HERREN, *Psychologie et jeunes handicapes physique*, Rev. psy. oppl., 1976, nr. special.
5. P. OLÉRON, *Recherches sur le developpement mental des sourdsmuets*, Paris, C.N.R.S., 1957.
6. P. OLÉRON, *L'Education des deficients sensoriels*, în H. Piéron (red.) *Traité de psy. oppl.*, Paris, PUF, 1960.
7. T. POTIRON, *De la necesité d'un etalonage special des tests applicatiens au sourds*, *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, 1968, nr. 1.
8. C. PUFAN, *Probleme de surdo-psihologie*, București, Ed. did. și ped., 1974.
9. J. C. RAVEN, *Guided to using The Coloured Progressive Matrices*, London, H. K. Lewis et a Camp., 1965.
10. T. SLAMA-CAZACU, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, București, Ed. Academiei, 1957.
11. T. SLAMA-CAZACU, *Introducere în psiholingvistică*, București, Ed. științifică, 1968.
12. O. VIȘAN-MITEA,, *Ghid de utilizare a matricelor progresive colorate Raven, pentru copii, deficienți de auz*, București. Protocol de contract M.E.I., 1977.
13. O. VIȘAN-MITEA și E. M. STOICIU, *Microbaterie de teste pentru evaluarea dezvoltării intelectuale a copiilor deficienți de auz de vîrstă școlară mică*, București, Protocol de contract M.E.I., 1978.

25 de secole de predare a limbilor*

Studiul predării limbilor nu este atît de nou pe cît se crede. El s-a perfecționat, într-adevăr, în secolul nostru, ca urmare a dezvoltării lingvisticii și psihologiei, dar nu a lipsit în secolele precedente.

În volumul *„25 de secole de predare a limbilor"*, apărut în 1976, Louis G. Kelly, Ph. D, profesor la Universitatea din Ottawa, oferă o perspectivă sintetică a preocupărilor privind studiul predării limbilor. Autorul are în vedere două aspecte principale : 1. Explică ideile despre modalitățile de predare, precum și preponderența anumitor idei, pe baza contextului social și intelectual al diferitelor epoci. 2. Reconsideră instruirea oamenilor de litere din secolele trecute, care dețineau majoritatea metodelor derivate din studiul limbilor și literaturilor străine. Deci, în cercetarea evoluției conceptelor, autorul pornește de la clasici.

Încă nu știm cu certitudine ce este nou și ce este vechi în actualele metode de predare a limbilor. Dar, după părerea profesorului Kelly, ultimele decenii nu stau sub semnul originalității și al eficienței mai mult decît cele două milenii de pînă acum.

Materialul este dispus în șapte părți, introducere și concluzii. Este însoțit de ilustrații, reproduceri de texte, hărți, scheme, grafice și o bogată listă bibliografică, cuprinzînd 1397 titluri.

Părțile 1 și 2 tratează despre modalitățile însușirii limbii prin cele patru sisteme de bază : semantica, lexiconul, gramatica și fonologia, și despre formarea deprinderilor fundamentale. Expunerea teoretică se sprijină pe numeroase citate și exemple, iar prezentarea metodelor și procedeelor folosite încă din antichitate, evul mediu, Renaștere și pînă cînd este dublată de o evaluare critică.

În legătură cu ordinea stadiilor optime de predare, determinate de deprinderile componente și de relația în timp dintre deprinderi și cunoașterea teoretică, se formulează trei principii : 1. pasiv înainte de activ ; 2. urechea înaintea ochiului ; 3. scrisul înaintea cititului.

Deprinderile sînt redate schematic :

Scris	Oral	
Citit	Ascultat	Reproductiv
Scris	Vorbit	Receptiv

(continuare la pag. 53)

* LOUIS G. KELLY, *25 Centuries of Language Teaching*, Newbury House Publishers — Rowley, Mass, 1976.

sul înaintea cittiului.

EXPERIENȚE CRUCIALE ȘI EVOLUȚIE MOTIVAȚIONALĂ*

Dr. CĂTĂLIN MAMALI

Orientarea cercetărilor psihosociologice și psihopedagogice spre studiul regularităților care apar în evoluția unei persoane sau grupuri și a interacțiunilor acestora cu ceilalți nu exclude și analiza unor fenomene de ruptură, a unor „accidente" care pot influența pozitiv sau negativ evoluția individului și grupurilor umane.

Spre deosebire de literatura științifică, literatura beletristică abundă în prezentarea unor evenimente-cheie pentru viața personajelor, integrînd aceste evenimente în cursul firesc sau nefiresc al existenței personajelor. Studiul științific al unor astfel de evenimente-cheie — pe care le vom numi experiențe cruciale **— care aduc modificări importante în viața persoanelor și grupurilor, credem că poate oferi noi elemente pentru înțelegerea evoluției individului și grupurilor umane. Este de remarcat faptul că preocupările focalizate asupra unor evenimente cu mare semnificație pentru existența personalității apar mai frecvent în studiile de psihopatologie. Aceste preocupări se opresc aproape în exclusivitate la evenimentele critice cu efecte negative asupra personalității. Abordarea acestor experiențe cruciale (negative sau pozitive), care pot produce fenomene de regres sau, dimpotrivă, facilita evoluția personalității, ni se pare a fi deosebit de utilă pentru procesul educării și autoeducării. În studiul de față vom încerca să vedem în ce măsură trăirea unor astfel de experiențe cruciale se asociază cu schimbări în plan motivațional și mai ales cu ce fel de schimbări ?**

1. Dezvoltarea stadială și mutații psihosociale.

Psihologia genetică a deschis o perspectivă deosebit de fertilă pentru explicarea personalității, depășind imaginile segmentate și statice oferite de analizele (oricît de amănunțite) proceselor deja constituite. Evaluînd importanța perspectivei genetice, Jean Piaget spune: **„Viitorul psihologiei este fără îndoială acela al dezvoltării metodelor comparată și psihogenetică, pentru că numai prin cercetarea formării conduitelor și mecanismelor acestora la animal și la copil (în așteptarea studierii percepțiilor și a mișcărilor la vegetale) se poate înțelege natura și funcționarea lor la adult"** (Piaget, 1970, p. 201)[1].

Prin numeroase studii, fie că este vorba de dezvoltarea noțiunii de cauzalitate la copil, de dezvoltarea judecății morale la copil (Piaget, 1932, 1969)[2], de dezvoltarea imaginii mentale la copil (Piaget, Inhelder, 1966)[3], s-au evidențiat principalele stadii ale dezvoltării mecanismelor cognitive ale personalității. Descoperirea diferitelor stadii de dezvoltare a copilului a oferit noi posibilități de explicare și previziune a evoluției personalității și prin aceasta noi instrumente eficiente pentru organizarea procesului de educare a personalității.

Deși inițial studiile de psihologie genetică au demarat prin cercetarea factorilor cognitivi, ele nu s-au oprit la aceștia. Atît Piaget (1969), cît și alți autori s-au orientat și spre studiul dezvoltării stadiale a altor procese. Perspectiva genetică a fost aplicată și în cercetarea maturizării interpersonale (Sullivan, Grant și Qrant, 1957)[4], în studiul dezvoltării

* Acest studiu reperzintă un capitol prescurtat din lucrarea autorului *Balanța motivațională și coevoluție*, aflată în curs de publicare.

morale (Kohlberg, Gilligan, 1972 [5], Bull, 1972) [6]. Investigațiile mai recente au evidențiat o anumită similaritate între formarea „echivalenței formale" la copii și apariția acestei operații în raporturile interpersonale (Flament, 1976—1977 [7]). Alți autori utilizează conceptul de ciclu de viață (Erikson, 1968, p. 286 [8]) și accentuează posibilitatea ca fiecare stadiu al dezvoltării să aibă propria sa criză de dezvoltare, criză care nu este înțeleasă ca o „catastrofă", ci ca o „perioadă crucială" în care crește atît vulnerabilitatea, cît și potențialul de dezvoltare. Dar și în acest caz, perioada crucială aparține stadiilor și are și ea un caracter strict stadial.

Fără a mai insista asupra variatelor aspecte relevate de studiile de psihologie genetică *, vrem să ne oprim asupra unei probleme care privește imposibilitatea de a explica doar printr-o viziune strict stadială o serie de oscilații care apar în parcurgerea acestor stadii. Mai precis, deși durata, intensitatea și chiar conținutul diferitelor stadii de dezvoltare sînt în linii generale similare la toți indivizii, pot totuși să apară unele modificări în caracteristicile acestora. Studiile de psihopatologie au evidențiat în multiple cazuri rolul unor incidente în declanșarea unor fenomene psihopatologice, a unor fenomene de regresiune psihologică **.

Dincolo de granițele psihopatologice, astfel de evenimente-cheie sînt presupuse de utilizarea unor tehnici variate, care-și propun să analizeze „incidentele critice" din viața adultului. De asemenea, preluînd din psihologia creativității anumite fenomene care se referă la momentele de **insight** (iluminare), de găsire a soluției și inspirîndu-se din unele practici de meditație, alți autori au folosit termenul de **experiență de vîrf** ***. De fapt, prin acest termen se desemnau acele momente cu rezonanțe afective deosebit de plăcute, el referindu-se numai la trăirile pozitive, nu și la potențialul lor de schimbare.

Întrebarea care se pune este următoarea: dacă o anumită experiență poate declanșa fenomenele psihopatologice, de involuție momentană sau chiar de durată a personalității, nu există oare anumite experiențe care pot stimula și declanșa procese evolutive și coevolutive? Răspunsul la aceste întrebări ni se pare cu atît mai important, cu cît tratarea strict stadială a evoluției personalității — chiar cu admiterea momentelor de criză specifice fiecărui stadiu — induc ideea unei determinări și succesiuni cvasitotale și necesare a evoluției personalității, nelăsînd nici un loc pentru accidental și autodirecționare.

În abordarea acestor probleme ne vom folosi de termenul **experiență crucială**, prin care înțelegem trăirea de către o anumită persoană a unei experiențe importante, care determină un moment de **discontinuitate** în raport cu evoluția de pînă atunci a persoanei. Experiența crucială poate declanșa atît procese de regresiune psihosocială, cît și procese de evoluție, importanța ei fiind exprimată în primul rînd prin importanța schimbărilor pe care le produce în evoluția persoanei. Conținutul experiențelor cruciale poate fi prioritar exogen sau prioritar endogen. Prin introducerea acestui termen încercăm să oferim o cale de analiză a raporturilor dintre evoluția stadială a individului și **mutațiile psihosociale**, care se pot produce în cadrul personalității acestuia și a interacțiunilor cu mediul, experiența crucială putînd fi definită și ca acea experiență trăită de o anumită persoană, care poate produce o **mutație** în evoluția acesteia. Din acest punct de vedere, o experiență crucială poate duce la comprimarea unuia sau mai multor stadii de dezvoltare.

2. Cîteva personaje și experiențele lor cruciale

Experiențele cruciale pe care le-au trăit cele două personaje la care ne vom referi (mai ales prin modul în care experiența este prezentată de ele însele în romanele respective), nu sînt reproduse cu scopul explicit al unui studiu de psihosociologia literaturii, ci cu scopul exemplificării unor astfel de evenimente.

— **Experiență crucială și dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinii față de ceilalți.** Pentru această categorie * ne-am folosit de romanul autobiografic **Viața ca o pradă** de Marin Preda.

„Aventura conștiinței mele a început într-o zi de iarnă cînd o anumită întîmplare m-a făcut să înțeleg deodată că exist. Era multă lume în casă, ființe mari așezate în cerc pe scaune mici și care se uitau la mine cu priviri de recunoaștere, dar parcă îmi spuneau cu ostilitate, te vedem, ești de-al nostru, dar ce faci? Atunci am auzit o voce: „Lăsați-l în pace! Na, mă, și pe-asta!" Și cel

* Problema succesiunii conținutului și duratei diferitelor stadii de dezvoltare este prezentată pe larg într-o bogată literatură de psihologie a copilului (U. Șchiopu, 1963). [9]

** Astfel de evenimente critice declanșatoare a unor procese patologice sînt relatate în cea mai mare parte a cazurilor care au făcut obiectul unor cure psihoterapeutice [10].

*** Maslow utilizează termenul de *experiență de vîrf*. În studiul acestei probleme el a cerut ca 270 de subiecți (din care 190 studenți) să răspundă la întrebarea: „Aș dori să vă gîndiți la cea mai minunată experiență, sau experiențe, din viața dv., momentele cele mai fericite, momentele ecstatice, momentele de încîntare..." (1968, p. 71) [11]. Din păcate lucrarea citată nu prezintă și rezultatele obținute.

* În intenția noastră aceste exemple urmează să fie analizate și de către subiecți.

ce rostise aceste cuvinte a luat de undeva de pe sobă o pîine mare şi rotundă şi mi-a întins-o. Atunci mi-am dat seama că ţineam strîns ceva în braţe, tot o pîine, şi că asta era cauza privirilor rele îndreptate asupra mea. Pusesem mîna pe pîinea de pe masă care era a tuturor şi nu mai vroiam să dau la nimeni din ea. Iar acel om de care ascultau toţi, în loc să mi-o ia cu forţa, cum furioşi se pare că vroiau ceilalţi, făcîndu-mă să scot răcnete, îmi mai dăduse una : „Ia-o mă şi pe-asta !“ Parcă m-am trezit dintr-un somn. M-am uitat la toţi liniştit şi am pus încet şi cuminte pîinea din braţe pe masă. Nimeni nu mai m-a luat după aceea în seamă, au început să rupă din ea şi să mănînce.

Din această întîmplare ar reieşi că instinctele de acaparare m-au dus departe de viaţă, ceea ce nu s-a dovedit. Totuşi aventurile vieţii noastre sînt ale conştiinţei, deşi viaţa ei adevărată nu e niciodată liberă de instincte şi nu o dată e neputincioasă în faţa lor, în rău, dar şi în bine“.

Această experienţă crucială, prin efectele ei imediate asupra conştiinţei de sine şi prin persistenţa ei în timp, a fost generată în cadrul unei anumite interacţiuni, ea avînd un efect pozitiv declarat asupra evoluţiei conştiinţei.

— **Experienţă crucială şi dezvoltarea conştiinţei personajului şi a atitudinii lui faţă de lume.** În alte situaţii, experienţa crucială este generată de un fenomen natural, care conduce la o reevaluare a raporturilor cu legile naturii. Un astfel de caz este întîlnit în romanul **Alexis Zorba** de Nikos Kazantzakis şi are tot semnificaţii autobiografice pentru romancier :

„Mi-am amintit de-o dimineaţă în care am descoperit gogoaşa unui vierme de mătase în scorbura unui copac, în clipa cînd fluturele fărîma învelişul şi se pregătea să iasă. Am aşteptat o bucată de timp, dar prea întîrzia să iasă, şi eram grăbit. Enervat, m-am apucat şi am început să-l încălzesc cu respiraţia mea. Îl încălzeam nerăbdător, şi minunea a început să se înfiripe sub ochii mei, într-un ritm mai rapid decît al naturii. Învelişul s-a desfăcut, fluturele a ieşit tîrîndu-se, şi n-am să uit niciodată dezgustul de care am fost cuprins atunci : aripioarele îi erau încă lipite şi se chinuia zbătîndu-se cu tot trupuşorul lui să şi le desfacă. Aplecat asupra lui, îl ajutam cu răsuflarea mea. În zadar. O răbdătoare maturaţie era necesară şi desfacerea aripilor trebuia să se facă încet, la soare ; acum era prea tîrziu. Răsuflarea mea obligase fluturele să se iveas-că, mototolit, înainte de soroc. Se zbătea, disperat şi după cîteva secunde, mi-a murit în palmă.

Cred că acel cadavru mic este cea mai mare greutate pe care o am pe conştiinţă. Pentru că, azi înţeleg foarte bine, forţarea marilor legi este un păcat de moarte. În treburi din acestea nu trebuie să ne grăbim, ci să fim răbdători, şi să urmăm cu încredere ritmul veşnic.

M-am aşezat pe o stîncă pentru a asimila în linişte acest gînd de Anul Nou. Ah ! dacă acel fluturaş ar putea să-mi zboare mereu pe dinainte şi să-mi indice calea !“

Ceea ce vrem să remarcăm este faptul că acest eveniment **revine** mai ales în momentele în care persoana este pusă în faţa unor **opţiuni** dificile. De asemenea, acest tip de eveniment presupune perioade variate de asimilare. Asimilarea lui nu se produce simultan cu producerea lui, ci necesită perioade diferite de timp. Aceste exemple sînt doar spicuiri din „cazurile“ de experienţe cruciale, care sînt redate în literatură şi poate nu sînt nici cele mai semnificative. O analiză de detaliu a unor astfel de experienţe s-ar putea opri doar la un singur autor, cum ar fi L. N. Tolstoi, în literatura căruia accidentul semnificativ, care produce o schimbare esenţială în viaţa individului, este întîlnit frecvent. Cazurile prezentate oferă totuşi posibilitatea schiţării unor caracteristici a acestor experienţe cruciale : marea varietate a surselor care le pot produce ; caracterul prioritar obiectiv sau prioritar subiectiv al schimbărilor pe care le produc în existenţa individului ; persistenţa acestora în timp ; transformarea lor în puncte de referinţă folosite de individ în evaluarea propriei evoluţii ; modificarea evoluţiei de pînă atunci a individului.

3. Experienţe cruciale şi motivaţie

Pentru lucrarea de faţă, problema principală este aceea a determinării legăturilor care există între trăirea unei, sau unor experienţe cruciale şi sistemul motivaţional al personalităţii, inclusiv metamotivaţia *. Cei 304 subiecţi (muncitori, tehnicieni, cadre cu pregătire superioară, elevi şi studenţi), care au format lotul studiat, au trebuit să relateze pe larg, dacă în cursul existenţei lor au trăit vreo **experienţă care a avut o semnificaţie deosebită pentru evoluţia lor, reprezentînd un moment de „cotitură“, de schimbare importantă în viaţa lor.** Subiecţilor li s-a cerut să descrie cît mai exact aceste experienţe (în cazul în care le-au avut) şi să indice care au fost schimbările produse de acestea. Cea mai

* Prin metamotivaţie înţelegem acele forţe motivaţionale derivate, care sînt generate de conştientizarea, analiza şi atitudinea subiectului faţă de propriile sale motive

Tabelul nr. 1

TIPURILE PRINCIPALE DE EXPERIENȚE CRUCIALE RELATATE

	B. nr. = 123	F. nr. = 84	Total nr. = 207
1. **Experiențe cruciale trăite în relație cu** munca și spațiul profesional.	60%	65%	63%
2. **Experiențe cruciale trăite în raport cu** viața de familie.	14%	23%	17%
3. **Experiențe cruciale asociate direct cu schimbări în** plan fizic, psihic, moral, **(descoperirea unor noi calități și resurse proprii).**	11%	8%	10%
4. **Experiențe cruciale asociate cu schimbări în plan** economic **(posibilități materiale).**	4%	2%	3%
5. **Experiențe cruciale asociate cu schimbări în** relațiile cu mediul social **direct sau (și) indirect.**	6%	2%	4%
6. **Alte situații.**	5%	—	3%

Tabelul nr. 2

SATISFACȚIA FAȚĂ DE PROPRIILE MOTIVE LA SUBIECȚII CARE AU TRĂIT O „EXPERIENȚĂ CRUCIALĂ" COMPARATIV CU CEI CARE NU AU AVUT O ASTFEL DE EXPERIENȚĂ

Satisfacția în raport cu propriile motive	CU EXPERIENȚĂ crucială nr. = 207	FĂRĂ EXPERIENȚĂ crucială nr. = 97
SATISFĂCUȚI de motivele acțiunilor lor	63%	40%
NESATISFĂCUȚI de motivele acțiunilor lor	37%	60%

mare parte a subiecților investigați (68% pe ansamblul lotului și respectiv 69% din subiecții de sex masculin și 67% din cei de sex feminin) relatează cel puțin o experiență pe care o consideră crucială pentru evoluția lor. Se remarcă o creștere a ponderii celor care relatează astfel de experiențe odată cu creșterea vîrstei și statusului socioocupațional.

Majoritatea experiențelor cruciale trăite de subiecții investigați sînt asociate cu munca, cu activitatea profesională **(tabelul nr. 1).** În cea mai mare parte a relatărilor predomină elementele de ordin obiectiv, care se transpun în schimbări de status, elementele cu caracter prioritar intern sînt mult mai puțin frecvente.

Cele două categorii de subiecți (cei cu experiențe cruciale și cei fără astfel de experiențe *) diferă în mod semnificativ în ceea ce privește **starea de satisfacție** în raport cu **motivele** care le determină propriile acțiuni. La subiecții cu experiențe cruciale se manifestă mult mai frecvent o stare de satisfacție față de motivele propriilor acțiuni decît la subiecții fără astfel de experiențe (tabelul nr. 2).

Se observă deci o legătură între trăirea unei astfel de experiențe și satisfacția față de motivele propriilor acțiuni, fapt ce conduce la supoziția că în cazul celor cu experiență crucială există un mai mare autocontrol asupra propriilor motive, angajarea într-o anumită acțiune fiind determinată nu numai de caracteristicile externe ale acesteia, ci și de tipul de motivație care o susține. Între subiecții care au trăit experiențe cruciale și cei fără astfel de experiențe nu există însă diferențe importante în ceea ce privește nivelul ierarhic al motivelor care le determină în mod prioritar comportamentul actual.

O caracteristică principală a experienței cruciale este cea a activizării conștiinței individuale și a extinderii dome-

* O persoană poate avea una sau mai multe experiențe cruciale. Pentru obiectivele lucrării de față ne interesează doar distincția între cei care au avut astfel de experiențe (una sau mai multe) și cei care nu au trăit astfel de experiențe.

Tabelul nr. 3

REFLEXIVITATEA ASUPRA MOTIVELOR PROPRIILOR ACȚIUNI LA SUBIECȚII CU EXPERIENȚĂ CRUCIALĂ ȘI LA CEI FĂRĂ

Gradul de reflexibilitate a subiecților asupra motivelor acțiunilor proprii	La subiecții :	
	CU EXPERIENȚĂ crucială	FĂRĂ EXPERIENȚĂ crucială
Se gîndesc aproape întotdeauna la motivele acțiunilor proprii nr. = 142	74	26
Uneori se gîndesc, alteori nu nr. = 122	70	30
Nu se gîndesc aproape niciodată la motivele acțiunilor proprii nr. = 29	43	57

Tabelul nr. 4

ATITUDINEA SUBIECȚILOR CU EXPERIENȚE ȘI FĂRĂ EXPERIENȚE CRUCIALE FAȚĂ DE TIPUL MOTIVELOR CARE DETERMINĂ COMPORTAMENTUL CELORLALȚI DE APROPIERE FAȚĂ DE SUBIECT

Tipul motivelor care determină comportamentul de apropiere al celorlalți față de subiect	Atitudine POZITIVĂ La subiecții :		Atitudine NEGATIVĂ La subiecții :	
	CU EXPERIENȚE cruciale nr. = 207	FĂRĂ EXPERIENȚE cruciale nr. = 97	CU EXPERIENȚE cruciale nr. = 207	FĂRĂ EXPERIENȚE cruciale nr. = 97
Motive intrinseci	75	65	19	21
Motive mixte	5	3	4	1
Motive extrinseci	14	14	68	53
Alte situații (motive neclare)	6	18	9	25

niilor care sînt supuse imediat sau treptat unor procese de reevaluare. Este dificil de afirmat, în momentul de față, în ce măsură experiența crucială mărește capacitatea de introspecție a persoanei privită în totalitatea ei sau în ce măsură experiența crucială conduce la modificarea imaginii despre sine. În studiul acestor relații este necesară și o determinare a elementelor „disonante" sau „consonante", conform terminologiei lui Ștefan Odobleja (1938, p. 103)*, pe care o astfel de experiență le poate introduce în imaginea de sine.

Se poate considera că la subiecții care au relatat trăirea cel puțin a unei experiențe, apreciate de ei înșiși ca fiind crucială, analiza propriilor motive devine un fel de deprindere. În acest proces, experiența crucială poate fi considerată nu numai ca un factor care obligă individul la o autoexaminare de moment, ci ea apare ca un factor care facilitează apariția metamotivelor. La subiecții cu experiență crucială se remarcă, de asemenea, o mai mare reflexivitate față de motivele care-i determină pe ceilalți să se apropie de persoana lor.

Dacă trăirea unor experiențe cruciale determină o serie de modificări în ceea ce privește tendința subiecților de analiză a propriilor motive și a motivelor celorlalți, este de presupus că ea va induce și anumite modificări în **atitudinile** subiecților față de tipul motivelor. Rezultatele obținute indică faptul că, în cazul subiecților cu **experiențe cruciale,** există de regulă o mai frecventă **atitudine de acceptare a motivelor intrinseci** în comportamentul celorlalți de apropiere față de propria persoană, decît la subiecții fără experiențe cruciale. De asemenea, **atitudinea de respingere** a motivelor **extrinseci,** care determină comportamentul față de propria persoană, este mult mai întîlnită la subiecții care **au avut experiențe cruciale,** decît la cei care nu au avut astfel de experiențe **(tabelul nr. 4).**

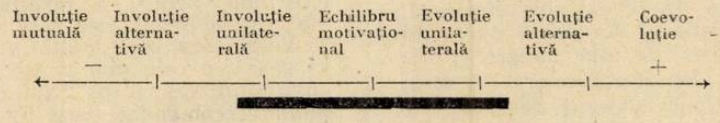
* Este interesant de amintit faptul că Ștefan Odobleja, care definea imaginea de sine „ca o consonanță a elementelor subective" (p. 306), a tratat *experimentarea interioară* ca un proces al „căutării consonanțelor și disonanțelor între reprezentări" (1938 p. 109) [12].

Aceste date sugerează ideea că subiecții care au trăit experiențe cruciale resping mult mai frecvent situațiile în care propria lor persoană constituie un „obiect" manipulat de ceilalți, situațiile în care ei sînt simple instrumente. Trăirea unor experiențe cruciale pozitive sau negative conduce la modificări ale atitudinii persoanei față de motivele interacțiunii cu ceilalți și poate să determine o încercare de schimbare a **statusului motivațional** în interacțiunea cu ceilalți. Din acest punct de vedere, experiențele cruciale nu produc doar mutații în planul fiecărei personalități izolate, ci ele pot să determine schimbări în starea balanței motivaționale*, care caracterizează interacțiunea dintre două sau mai multe persoane. Experiențele cruciale sînt momente de ruptură și salt atît pentru individ, cît și pentru relațiile lui cu ceilalți. Mutațiile petrecute la nivel individual sînt asociate cu mutații în starea balanței motivaționale care caracterizează relațiile cu ceilalți.

* Noi definim balanța motivațională prin raportul care există între nivelul ierarhic al motivelor pe care *A* și le satisfasce în cadrul interacțiunii sale cu *B* și nivelul ierarhic al motivelor pe care A i le satifface lui *B*. Stările polare ale balanței motivaționale sînt : starea de *involuție motivațională mutuală* și starea de *coevoluție*.

BIBLIOGRAFIE

1. PIAGET, J. *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, 1970, Galimard.
2. PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, 1932, P.U.F., (și ed. din 1969).
3. PIAGET, J. și B. INHELDER, *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, 1966, P.U.F.
4. SULLIVAN, C. E., GRANT, B. Q. GRANT, JR., *Developement of Interpersonal maturity : Application to Delinquency*, în : „Psychyatry", 20, 1957.
5. KOHLBERG, G., GILLIGAN, C., *The Adolescent as a Philosopher. The Discovery of the Self in a Postoconventional World*, în : J. Kogan,și R. Cobs, Twelve to sixteen Early Adolescence, 1972.
6. BULL, N. J., *Moral Education*, London, Routhedge and Kigan Paul, 1973.
7. FLAMENT, CL. și BULLINGER, A., *Répresentation de l'aminitié et equivalence formélle*, în : „Bulletin de Psychologie", Paris 327, 1976—1977, XXX, pp. 196—204.
8. ERIKSON, E. H., *Life Cycle*, în : „International Encyclopedia of Social Sciences" : Volume 9, New York, 1968, MacMillan, Company and the tree Press.
9. ȘCHIOPU, U., *Curs de psihologie a copilului*, București, Ed. didactică și pedagogică.
10. Avem în vedere cazuri studiate de: S. FREUD, *Cinq Psychanalisés*, Paris, 1935 Editions Densoël et Steele : R C. ROGERS, *Client-centerend therapy*, Boston 1951, Houghton, Mifflin : GLASSER, W. *Reality therapy. A New Approach to Psychiatry*. New York, 1965, Harper.
11. MASLOW, A, H., *Toward a psychology of being*, New York.1968, Van Mostrand.
12. ODOBLEJA, S., *Psychologie consonantisie*, Vol. I, II, Paris, 1939, Libraire Mauline (lucrare editată la Lugoj în lb. franceză).



ROLUL STIMULATIV AL MATERIALULUI DIDACTIC CONFECȚIONAT DE ELEVI

Prof. LIVIA FUMURESCU
Școala generală nr. 2, Brad

Dezvoltarea ascendentă a societății noastre reclamă o permanentă sincronizare a școlii cu noul și utilul, prin modernizarea conținutului învățămîntului, renovarea tehnologiei didactice și instituirea unui sistem de evaluare corespunzător polivalentelor înnoiri.

Valențele lecției moderne permit participarea organizată a tuturor elevilor la activitățile din ora de clasă, care se cer însă continuate și fixate prin diverse modalități de angajare a elevilor în însăși logica proceselor de cunoaștere și învățare, prin înlăturarea condiției de simplu „spectator" a unora dintre membrii colectivului.

PRACTICA LA CATEDRĂ NE-A CONDUS SPRE GĂSIREA UNOR MODALITĂȚI de angajare a elevilor în actul învățării. Ne-am orientat mai ales spre valorificarea disponibilităților aplicative ale unor subiecți pentru care aspectul abstract al unor noțiuni se clarifică și devine interesant numai prin realizarea unor materiale palpabile. Am constatat că la gramatică temele de acasă cu caracter lucrativ-concret au avut rol mult mai mare în fixarea problemelor de limbă decît exercițiile obișnuite.

Prin confecționarea unor materiale didactice funcționale pentru orele de gramatică de către elevii claselor a V-a și a VI-a am respectat totodată principiul legării teoriei cu practica, deoarece se știe că acele cunoștințe care se bazează pe experiența practică și sînt concret verificabile devin adevăruri de nezdruncinat.

Deși există ideea că materialul didactic la limba română are mai mult un caracter verbal, exemplele de mai jos vor demonstra că lucrările executate de elevi acasă oferă un larg cîmp de aplicare a cunoștințelor teoretice însușite, avînd un real rol formativ, reprezentînd o originală variantă a tratării diferențiate a elevilor.

1. În vederea fixării cunoștințelor privitoare la familia de cuvinte, li s-a sugerat elevilor să realizeze **DISCUL FAMILIEI DE CUVINTE**, realizat de fapt din două discuri de hîrtie cartonată. Discul I are raza de 10 cm, iar discul II, din centrul căruia se decupează un unghi de 30 grade, este de altă culoare și are raza de 7 cm. Pe discul colorat se scrie cu litere de tipar cuvîntul de bază, iar pe discul alb — la distanță de 5—7 cm de centru — se scriu sufixele (și respectiv terminațiile), din care — împreună cu cuvîntul de bază — rezultă cuvinte derivate. Prin rotarea discului II (suprapus peste discul I cu o capsă) elevii obțin cuvintele derivate ale familiei cuvîntului de bază. Periferic, pe discul I (alb) s-a notat și partea de vorbire obținută prin derivare (substantiv, adverb, adjectiv etc. (vezi fig. nr. 1)

Am constatat că elevii s-au angajat competitiv în realizarea celor mai numeroase familii de cuvinte prin derivare cu sufixe și prin derivare cu prefixe. Satisfacția realizării a ceva concret a determinat schimbări radicale în atitudinea multor elevi dezinteresați de cunoștințele teoretice.

2. Interesul pentru problemele de vocabular și dorința de a lucra cu dicționarul au sporit cînd li s-a propus elevilor să realizeze **PIRAMIDA SINONIMELOR.** În sensul acesta li s-a cerut să găsească sinonimele unor cuvinte (recomandate de profesor sau de exercițiile din manual), pe care să le aranjeze în ordinea crescîndă a numărului de sinonime corespunzătoare cuvintelor date, imaginînd astfel o piramidă.

Tema aceasta poate fi complicată, pentru elevii mai receptivi, după cum vom arăta mai jos. Elevii desenează pe o foaie de bloc (de desen) un triunghi cu baza de 20 cm și cu înălțimea de 24 cm, pe care îl segmentează prin linii orizontale la distanță de 3 cm. Pe aceste linii se scriu sinonimele unor cuvinte (părți de vorbire diferite sau de același fel), care apar pe fîșia separată de hîrtie ce acoperă șirul sinonimelor, aranjate în ordine crescîndă, pentru a rezulta „piramida". Au fost apreciați cei care au reușit să realizeze cea mai înaltă piramidă, deci să găsească cele mai multe sinonime ale cuvîntului aplicat pe fîșia de hîrtie sau numai recomandat (vezi fig. nr. 2).

Competiția i-a obligat la muncă susținută cu dicționarul chiar și pe elevii care nu-și formaseră deprinderi de a se orienta rapid și eficient în dicționar. Exercitarea mecanismelor de însușire a sensului cuvintelor — sinonime, de memo-

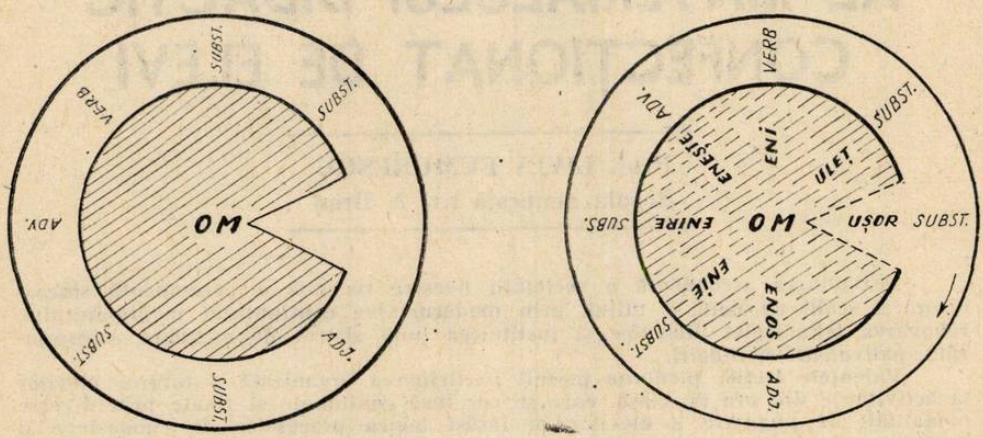


Figura 1.

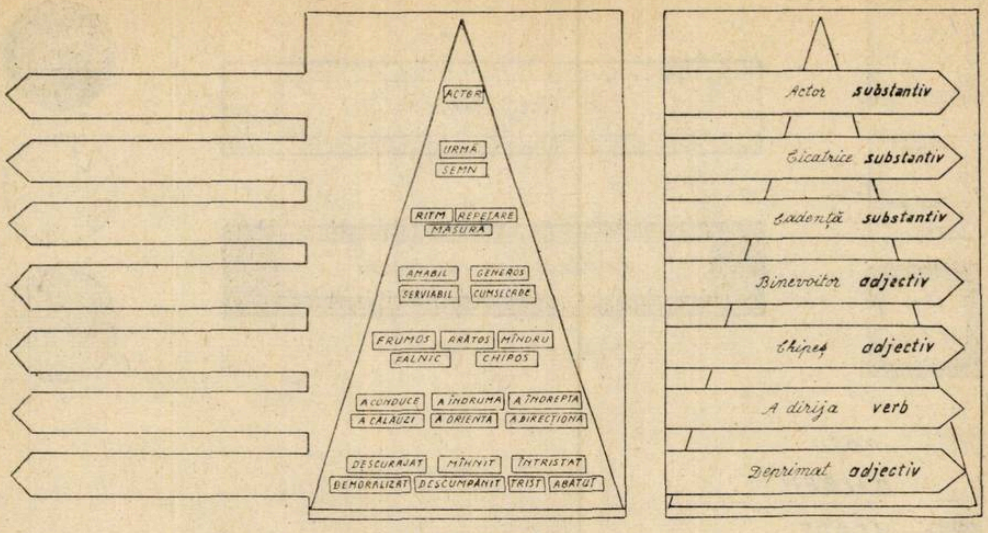


Figura 2.

rare, s-a realizat automat, prin aplicarea procedeelor de lucru și a schemelor propuse.

3. Interesantă a fost realizarea **BENZILOR CU CUVINTE COMPUSE,** prin care elevii au exemplificat mecanismul contopirii sau alăturării a două sau mai multe cuvinte, uneori părți de vorbire diferite, în vederea obținerii unui alt cuvînt.

În acest sens, elevii au realizat — după model — două sau trei dreptunghiuri, prin tăierea (pe lung) a unei planșe din blocul de desen. Benzile obținute au fost îndoite în jumătate (pe lat). Părțile componente ale cuvîntului compus au fost scrise separat pe cele două jumătăți, astfel încît prin deplierea hîrtiei să rezulte cuvîntul compus (cu sens diferit de al componentelor sale). Elevii au completat cele trei benzi cu cuvinte diferite. În ora de gramatică, manevrînd acest material didactic, chiar elevii pasivi au reușit să se antreneze, formulînd propoziții cu cuvintele luate separat. Au constatat singuri că — prin contopire sau alăturare — ele și-au pierdut sensul inițial, rezultînd un cuvînt cu sens nou. De exemplu, elevii au formulat propozițiile : BUNĂ este apa de izvor. Îi admirăm pe cei care manifestă VOINȚĂ în tot ceea ce fac. Comandamentul detașamentului manifestă prea multă BUNĂVOINȚĂ față de unii pionieri. Sub cuvintele componente și, cu acoladă, sub cel rezultat se poate preciza felul părților de vorbire respective :

BUNĂ VOINȚĂ
adj.+subst.
subst.

Exercițiile din manual pot fi reînnoite prin aceste metode de mobilizare a elevilor care obosesc ușor sau comportă anumite dificultăți de acomodare.

4. Fiindcă problema scrierii corecte a grupului verb-pronume ridică încă — pentru mulți elevi — semne de întrebare, am propus realizarea unor planșe cu propoziții, avînd posibilitatea schimbării complementului direct și respectiv indirect — exprimate prin pronume la diferite persoane. **CARUSELUL PRONUMELOR** a devenit un interesant joc, cu largă aplicabilitate pentru elevii claselor a V-a și a VI-a, care au descoperit criteriul înlocuirii sau înlăturării pronumelui ca fiind hotărîtor în scrierea ortografică. Elevii au realizat acasă, după model, cîte două fișe dreptunghiulare, dintr-o planșă a blocului mic de desen, tăiată în lungime. Pentru a scrie drept propozițiile, aproximativ la mijlocul fiecărui dreptunghi, au trasat ușor cu creionul două linii paralele, la distanță de 4 cm una de alta. În acest spațiu au scris propoziția : MAMA — A VĂZUT (resptctiv MAMA — A DAT CARTEA). Pe fiecare planșă, predicatul se scrie la distanță de cel puțin 5 cm de subiect. Prin conversație cu elevii vom sublinia ideea că este absolut necesar un cuvînt care să precizeze pe cine a văzut mama (respectiv cui a dat cartea). În vederea acestei clarificări elevii vor tăia cu lama între subiect și predicat, pe distanță de 3—4 cm, fără să decupeze nimic (pe cele două linii paralele trasate inițial cu creionul) și vor introduce caruselul cu pronumele personale — forme neaccentuate la cazul acuzativ (respectiv cazul dativ). Acesta va fi realizat dintr-o fișie separată de hîrtie, de preferință

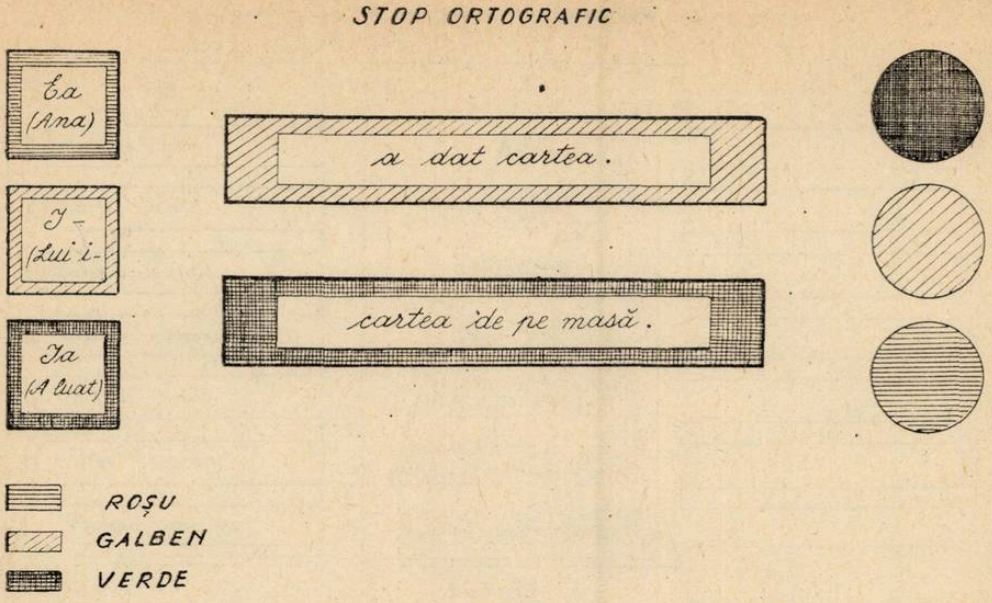


Figura 3.

colorată (dintr-o copertă albastră a unui caiet vechi), lată de 3—3,5 cm și lungă de cel puțin 25 cm, pe care o vom segmenta cu creionul — ușor — în 6 părți a 4 cm fiecare. În fiecare căsuță va fi trecut un pronume (m, te, l, ne, v și — respectiv — mi, ți, i, ne, v, le). În ora de fixare a pronumelui personal, elevii au adus aceste materiale confecționate de ei și am realizat un instructiv joc, cerîndu-le să fixeze planșele la o anumită situație (mama a dat cartea persoanei a II-a sg., mama a văzut persoana a II-a pl. etc.). Ora respectivă a reușit, din perspectivă metodică și pedagogică, să angajeze elevii în dinamica lecției, contribuind mult la înțelegerea pronumelui.

5. STOPUL ORTOGRAFIC din cabinetul de limbă și literatură română a fost realizat în cadrul atelierului-școală și reprezintă o altă modalitate de clarificare a problemelor ortografice a căror rațiune unii elevi o înțeleg mai greu. Ortograma pe care o lansează această originală gazetă de perete (vezi fig. nr. 3) este actualizată săptămînal de către elevi, după ce a fost discutată și mai ales verificată prin momentul ortografic, care se poate realiza în diferite moduri — scris sau oral — valorificînd și posibilitățile multiple pe care le oferă caruselul pronumelor.

În confecționarea materialului didactic de către elevii claselor a V-a și a VI-a am avut în vedere adevărul subliniat de psihologul american B. F. Skinner, care arată că tot ce se achiziționează prin efort propriu, prin căutări și încercări și este întărit prin satisfacții imediate se fixează temeinic, se păstrează, folosindu-se chiar în găsirea unor noi soluții.

Inventivitatea profesorului, dar și a elevilor, în confecționarea unor asemenea materiale didactice poate contribui la fixarea problemelor de gramatică mai mult decît exercițiile propuse spre rezolvare sau decît explicațiile profesorului.

BIBLIOGRAFIE

1. IOAN, DALEA, *Metode și procedee pentru îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului la limba română al elevilor de la școlile cu limbi de predare ale naționalităților conclocuitoare*, în Expuneri — prelegeri — consultații, I.C.P.P.D., Timișoara, 1978.
2. B. F SKINNER, *Revoluție științifică a învățămîntului*, Ed., didactică și pedagogică, București, 1970.
3. TIBERIU, KLUCSAR, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.

SPECIFICUL DISGRAFIEI LA ELEVII CU DEFICIENȚE DE INTELECT

Lector dr. EMIL VERZA,
prof. defectolog CARMEN LOVINESCU

Studiul comportamentului grafic la deficienții de intelect prezintă importanță nu numai pentru înțelegerea mecanismelor intelective în care este implicat limbajul în general, dar și în scopul cunoașterii unor caracteristici ce țin de latura afectivă ce sînt determinate de logopatia respectivă, precum și găsirea procedeelor adecvate care să conducă la înlăturarea handicapului.

Disgrafia se manifestă ca o tulburare paradoxală a abilității de a scrie corespunzător sistemului fonologic al limbii respective.

Luîndu-se în considerare sistemul fonologic al limbii române, cercetările au evidențiat manifestările tulburărilor de scris la elevi sub forma unor „confuzii constante și repetate între fenomenele asemănătoare acustic, literele și grafismul lor, inversiuni, adăugiri și omisiuni de litere și grafeme, omisiuni, inversiuni și adăugiri de cuvinte și chiar propoziții, are greutăți în a combina cuvintele în unități mai mari de limbaj, apar la el tulburări ale lizibilității și ale laturii semantice etc" [1]. De asemenea, textul scris suferă diverse alterări, fiind prezentat sumar, lacunar, adesea fără o unitate logică, grafemele au mărime și formă diferită ceea ce dă o notă de dezordine.

ÎN STUDIUL EFECTUAT ASUPRA COPIILOR CARE NU POT SCRIE, Monroe a evidențiat unele tipuri de greșeli ca : vocale și consoane greșite, adăugiri sau omiteri ale sunetelor, substituirea, repetiția, adăugirea sau omiterea cuvintelor, refuzarea [2].

La deficienții de intelect există o proporție ridicată și variată a tulburărilor de limbaj, care au repercusiuni nu numai asupra comunicării și recepționării limbajului, dar și asupra operării în plan mintal. Handicapurile de limbaj îngreuiază și mai mult prelucrarea informației și mai cu seamă operarea în plan logic cu idei ceea ce împiedică asimilarea, automatizarea regulilor ortografice [3].

Disgrafia apare într-un proces mai mare în rîndul subiecților cu tulburări de articulație atît la deficientul de intelect cît și la cel cu intelect normal. Această relație între perceperea auditiv—articulație—scriere, apare mai vizibil la deficientul de intelect în comparație cu normalii.

Pentru punerea în evidență a unor caracteristici ale dislexiei la deficienții de intelect, noi am investigat un lot de subiecți format din 132 elevi din cadrul Școlii ajutătoare, cuprinși în clasele IV—VIII (considerînd că pînă la acest nivel elevii și-au însușit deprinderea de scriere). Probele prezentate elevilor au fost **dictarea** (modelul nu mai poate fi repetat de subiecți atunci cînd analiza și sinteza nu s-a realizat suficient de prompt și de sigur intervenind și factorii auditivi, fono-articulari, precum și cei semantici și manu-chinestezici) și **compunerea** (la deficientul de intelect reies cu mai multă pregnanță o serie de caracteristici ale disgrafiei într-o astfel de situație).

În afară de aceste două probe aplicate colectiv, am folosit individual pe un lot selectiv de subiecți (cu tulburări grave de scriere) **testul „citirii pe sticlă"** a lui Hepp Reymond și Marie Claude, prin care am încercat să surprindem înțelegerea structurii poziției literelor și relațiile dintre ele, însușirea reprezentării numerelor și a unor desene simple, fapt ce solicită subiectului o activitate de analiză și sinteză mai evidentă.

În urma probelor aplicate, din totalul de 132 subiecți investigați, 103 manifestă fenomene disgrafice evidente.

Ținîndu-se cont de faptul că la logopații cu deficiențe de intelect tulburările de citire se transpun mai pregnant în planul comportamentului grafic, face ca evidențierea omisiunilor masive, a inver-

[1] EMIL VERZA, *Caracteristicile dislexiei și disgrafiei la școlari*. în Analele Universității București, psihologie, 1970.

[2] McDONALD CRITCHLEY, *The dyslexic child*, Redwood Press, Limited Trowbridge Londra, 1972.

[3] CLEMENT LAUNAY, *Dyslexie — dysorthographie*, în Pressé Médicale, nr. 14, tomul 73, martie 1965.

sărilor şi a adăugirilor de grafeme să fie sensibil sesizabilă în comparaţie cu cazurile în care tulburările de citire (dislexice) nu se manifestă. Alături de tulburările specificate mai sus, am urmărit şi contopirile de cuvinte, înlocuirile de cuvinte, omisiunile de cuvinte, inversiunile în interiorul cuvintelor şi agramatismele, tulburări ce au înregistrat o frecvenţă mai scăzută faţă de omisiuni, inversiuni şi adăugiri.

Greşelile care apar cu frecvenţa cea mai mare la deficientul de intelect, atît la proba de dictare cît şi compunere, sînt cele care vizează omisiuni de grafeme, cel mai puternic fiind afectat sistemul vocalic (acesta datorită faptului că vocalele au o importanţă mai mică în recunoaşterea cuvîntului). Frecvenţa cea mai mare am înregistrat-o pentru vocalele i, e, a, u. Ca exemplu se poate semnala omiterea lui — i — în cazul lui — i final semivocalic, cînd înaintea lui se găseşte — i vocalic, la pluralul nearticulat sau articulat al substantivelor şi adjectivelor masculine care au — i vocalic înaintea lui — i final.

Alte situaţii apar la substantivele la nominativ plural sau cele la genitiv şi, de asemenea, omisiunea lui — i — după — ş — sau — ţ — (toţ, în loc de toţi).

Pentru sistemul consonatic, cele mai frecvente omisiuni sînt n, l, r, t.

Eliminările lui — n — sînt cu mult mai frecvente decît înlocuirile lui — n — prin — m —, iar omiterea lui — m — este mai mult întîmplătoare pentru elevii de la ciclul doi în raport cu cei de la ciclul întîi, unde omiterea se face sensibilă.

Se poate remarca că omiterea de silabe de la începutul, sfîrşitul şi chiar din interiorul cuvîntului se produce în frecvente situaţii ceea ce face ca în plan grafic să apară cuvinte ciuntite (de pildă, — ţea — în loc de simţea ; vă — în loc de văzut, — alga — în loc de alerga). În cazuri mai grave cuvintele denotă pronunţate alterări : (de exemplu, pacia, pentru petrecea, frînte pentru diferite etc.). Fenomenul de suprimare a consoanelor apare ca urmare a lipsei de agilitate motrică pentru pronunţarea consoanelor şi în mod deosebit a grupurilor consonantice. Suprimarea vocalelor duce uneori pînă la devocalizarea cuvîntului.

Suprimarea vocalelor şi mai ales a consoanelor în poziţia finală are loc mai frecvent la deficienţii de intelect comparativ cu subiecţii normali din punct de vedere psihic.

În mod obişnuit omisiunile de cuvinte sînt întîlnite în mai mică măsură, dar sînt afectate frecvent cuvintele de legătură. Adăugirile de grafeme sînt evidente pe toate nivelurile de clase de copiii cu tulburări disgrafice. Asemănător omisiunilor, frecvenţa cea mai mare am întîlnit-o pentru vocalele — i, e, a, iar la consoane pentru — n, t, r. Cel mai des adăugată este vocala — i înaintea pronumelui eu (ieu), înregistrînd o frecvenţă ridicată şi înaintea vocalei — e din interiorul cuvintelor — (de exemplu veniea — venea). Grafemul — e — se constată că este adăugat înaintea lui — a — şi după — i — (schiea — schia ; trăiea — trăia). Vocala — a — este adăugată cel mai frecvent la începutul sau sfîrşitul cuvîntului, iar consoanele adăugate avînd cele mai curioase şi diverse poziţii (nabanos — abanos, sera — era).

Adăugirile de grafeme se pot datora în general inerţiei proceselor nervoase ca şi structurii lor logice inoperante caracteristice elevilor cu deficienţe de intelect. Se observă cazuri cînd în poziţia iniţială a cuvintelor, mulţi elevi adaugă sub influenţa cuvintelor anterioare consoane cu care sfîrşesc acestea.

Înlocuirile de grafeme sînt numeroase la elevii cu deficienţe de intelect atît la proba de dictare cît şi la cea de compunere. În acest caz elevul substituie grafemului corespunzător un altul, fapt care poate fi datorat asemănării foarte mari din punct de vedere spaţial sau dificultăţilor de percepere a vibraţiilor laringiene care duc la confuzia dintre consoanele sonore surde (p—b ; f—v ; c—d ; d—t) sau consoane de aceeaşi natură ca siflante şi explosive : (s—ş, z—j ; etc.).

Mai frecvente sînt substituiri ca : ă—i; e—i ; n—m ; l—r ; v—f ; p—b ; s—ş ; ge—ci ; ci—gi ; chi—ci ; ghi—che ; t—d ; z—j, etc. Unele din acestea se pot datora confuziilor de litere ca urmare a asemănării optice ,determinate de orientarea trăsăturilor grafice componente (m—n ; g—p ; t—l ; etc.). Această dificultate se explică prin simetria grafemelor care se pot manifesta pe mai multe planuri, pe axă verticală (d—b) orizontală (m—n) sau dublă (d—p).

Înlocuirile de cuvinte se fac remarcate cu o frecvenţă mai mică, de cele mai multe ori apar din cauza neatenţiei sau atunci cînd sînt folosite cuvintele mai puţin cunoscute. În schimb o pondere însemnată se înregistrează la inversiunile de grafeme din interiorul cuvîntului. Aceste deficienţe apar mai ales la elevii din clasele mici (de exemplu — purne — prune ; rea—era ; corcodil—crocodil ; bulză—bluză etc). Fenomenele de inversiune amintite mai sus poartă numele de inversiune anetică. Explicaţia este dată prin faptul că sunetele nu au aceleaşi valori (în mod deosebit în limbajul interior), dar şi prin fenomenul de anticipare. Aceste caracteristici pun în evidenţă analiza şi sinteza defectuoasă a cuvintelor ce trebuie transpuse grafic.

Repetările de cuvinte care sînt, de asemenea, frecvente se manifestă de la părţi de legătură pînă la substantive şi verbe. Perseverarea şi inerţia structurilor mintale deficitare dublate de greutatea transpunerii în plan grafic explică un astfel de fenomen. Strîns legată de această carac-

teristică contopirile sau condensările de cuvinte se fac vizibil remarcate printre celelalte greşeli.

Agramatismele sînt evidente prin lipsa punctuaţiei sau a unei punctuaţii neadecvate, despărţirea incorectă a unor cuvinte la capăt de rînd, despărţirea unor cuvinte care de obicei se scriu împreună sau unirea unor cuvinte care obişnuit se scriu despărţit. De asemenea, scrierea substantivelor comune cu literă mare în mijlocul propoziţiei, a celor proprii cu literă mică, fapt ce dovedeşte lipsa capacităţii de discriminare a schemelor gramaticale, de diferenţieri între formele părţilor de vorbire.

ÎN CONCLUZIE, LA CELE SPUSE PÎNĂ ACUM, principalele categorii disgrafice pot fi prezentate sintetic şi sub formă de procente astfel :

Omisiuni de grafeme

i	47,7	m	5,0	s	2,2
e	8,9	t	4,3	u	1,9
l	6,2	a	3,9	â	1,7
r	5,6	c	2,8	î	0,6
n	5,4	o	2,5	f	0,2

Adăugiri de grafeme

i	40,7	n	5,5	i	3,0
e	21,1	l	5,0	t	2,7
o	17,6	r	4,6	c	2,3
a	13,4	s	3,1	m	1,5
ă	7,2	p	3,0	ş	1,5
				f	1,1

Înlocuiri de grafeme

l — i	11,5	l — e	2,5	n — r	1,8	c — ţ	0,9
ă — e	10,5	e — o	2,5	p — b	1,8	c — t	0,9
e — i	8,8	che—chi	2,5	s — o	1,8	n — b	0,9
ge—ce	6,9	chi—ce	2,5	o — u	1,7	r — o	0,9
f — v	6,3	n — m	2,3	ă — i	1,7	s — ş	0,9
v — f	5,6	chi—ci	2,2	g — d	1,6	t — p	0,9
m — n	5,1	r — n	2,2	ă — v	1,5	t — f	0,9
r — l	4,3	î — u	2,1	ce—gi	1,5	t — ş	0,9
ş — s	4,1	ce—ci	2,1	e — a	1,5	b — p	0,9
u — o	4,1	b — m	2,0	ghe—che	1,5	î — ă	0,8
z — v	3,8	g — c	2,0	l — f	1,5	l — n	0,8
e — ă	3,4	ce—ţi	2,0	s — t	1,5	n — v	0,8
j — s	3,3	î — i	2,0	s — z	1,5	p — v	0,8
d — t	3,1	p — c	2,0	s — e	1,5	ă — u	0,4
ţ — t	3,1	p — m	2,0	ă — a	1,3	a — o	0,4
t — c	3,0	z — d	2,0	p — t	1,3	d — a	0,4
ă — î	2,9	f — p	1,9	a — i	0,9	j — z	0,4
t — d	2,9	i — e	1,9	b — t	0,9	t — s	0,4
l — r	2,7	f — b	1,8	b — d	0,9	j — z	0,4
z — s	2,6	g — v	1,8	c — s	0,9	x — s	0,4

Greşeli de scris.	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**
Omisiuni de silabe	1,7	1,0	1,2	2,1	2,3
Înlocuiri de cuvinte	0,4	0,2	3,8	2,1	—
Omisiuni de cuvinte	1,2	0,6	—	—	—
Inversiuni de cuvinte	1,9	1,4	1,0	2,1	0,5
Repetări de cuvinte	2,4	0,6	0,5	2,1	1,4
Contopiri de cuvinte	0,9	—	0,5	—	—
Agramatisme	16,3	26,5	31,2	33,2	34,4

Interesant de semnalat este şi faptul că au apărut cîteva lucrări în care disgrafia se prezintă atît de accentuat încît lucrările devin ilizibile şi nu pot fi descifrate. Acest fapt evidenţiază gravitatea tulburării de scris, pe de o parte, şi gravitatea deficienţei de intelect, pe de alta. Se pot evidenţia şi unele fenomene ce ţin de forma şi estetica grafică. Astfel, persistă (după automatizarea scrisului) rigiditatea, dezordinea, lipsa de estetică a transcrierii grafice. S-au putut constata diverse aspecte grafice a scrisului, de la o scriere foarte mică, ascuţită, greu de descifrat,

la una exagerat de mare, depășind șirurile de rînduri. Lipsa de proporție apare cu cea mai mare frecvență. Un caz aparte o constituie apariția unei scrieri suprapuse a rîndurilor, ajungîndu-se la o comprimare a distanțelor între rînduri. Specific este dilatarea cuvintelor sau literelor de la început, terminîndu-se cu o restrîngere și diminuare a dimensiunilor spre sfîrșitul propoziției sau frazei.

Nota caracteristică în scrisul deficientului de intelect cu tulburări disgrafice se caracterizează prin scris inegal, dezordonat, împrăștiat, scrierea apărînd uneori ruptă, constînd în dificultatea de legare a literelor între ele sau prin exagerata dilatare pe orizontală a grafemului sau dimensiunilor bastonașelor la literele t, p, l, d, fiind micro- sau macrodimensionată.

Se poate remarca în unele cazuri și o dispoziție spațială inedită în pagină, a propozițiilor și frazelor (ca cea de triunghi dreptunghic). Referindu-se la acest aspect Critchley[4] sublinia apariția scrisului diform și dublarea grafemelor ca urmare a deficitelor de percepție și motricitate încriminate în disgrafia de S.Borel Maisonny sau a tulburărilor spațio-temporale citate de Anne Marie Fichot[5]. De asemenea, exprimările unor fragmente de idei sînt lacunare, fără un fir logic, propozițiile nefiind limitate, ci prezentate ca o înșiruire de evenimente dispersate. Acest lucru explicîndu-se prin tendința copilului cu deficiență de intelect de a adiționa și nu de a schematiza. Apar cunoscutele formule stereotipe, datorate imobilității structurii verbale (începerea fiecărei propoziții cu „și am văzut" sau „și am fost"), fenomen caracteristic șablonismului și stereotipiei specifice deficientului de intelect.

S-a constatat, de asemenea, că elevii nu și-au ales un titlu la compunere, conținutul fiind sărac în idei, nefolosindu-se un plan al compunerii (introducere, cuprins, încheiere). Proba de compunere a dat posibilitatea de a surprinde structura limbajului la deficientul de intelect din care se evidențiază o imobilitate și o rigiditate a exprimării și succesiunii cuvintelor în propoziții și fraze, cît și din punct de vedere semantic și de structură a ideilor, al ordinii și succesiunii lor.

Încercarea de a surprinde înțelegerea structurii poziției literelor, relațiilor dintre ele, necesare însușirii limbajului scris, precum și frecvența reprezentării numerelor și a unor desene simple, solicitînd din partea subiecților o activitate de analiză și sinteză ne-a dus la următoarele concluzii :

Majoritatea subiecților reușesc de cele mai multe ori să identifice grafemul simulat pe sticlă (cuvinte mono sau bisilabice), dar dificultatea cea mai mare intervine la sinteza cuvîntului pentru a fi redat în forma verbală. În alte cazuri, se recunosc grafemele dispersate, altele fiind confundate. Astfel, în loc de grafemul — a — este recunoscut diftongul — ci. Aceasta se datorește faptului că, conturul executat prin trasarea grafemului se efectuează prin două ridicări de creion, ceea ce se întîmplă în ultima instanță și în scrierea lui — ci — (exceptînd punctul pe i). Pentru grafemul — h — recunoaște pe — f — ; în acest caz confuziile se pot datora probabil asemănărilor formale. În alt caz — h — este semnalat ca — z —, iar alte înlocuiri sînt de genul : în loc de — n — semnalează — m. Acest fenomen de înlocuire a lui m — n s-a produs în proporție de 5,2%. În alt caz se semnalizează înlocuirea lui — v — cu — b. Asemenea înlocuiri se produc adeseori în vorbirea orală a copiilor dislalici (mai cu seamă în dislalia de tip fiziologic a copiilor ante și preșcolari mici).

Această probă confirmă că subiecții cu deficiență de intelect, care prezintă tulburări de scris, în planul reprezentărilor grafice pentru litere, prezintă o capacitate foarte scăzută de sinteză, de cele mai multe ori inexistentă, persistînd doar capacitatea de analiză. În proba la care subiecții au trebuit să recunoască cifre, s-a observat că ei puteau denumi fiecare cifră, separat, dar nu reușeau să sintetizeze numărul într-un întreg (s-au folosit numere formate din trei cifre). Și în acest caz se observă imposibilitatea de a trece de la faza de analiză la cea de sinteză, reprezentarea numerelor ca întreg suferind încă grave tulburări.

La proba în care subiecților le-a fost prezentat un set de desene, ei nu au întîmpinat dificultăți deosebite, rareori existînd confuzii cu alte reprezentări ; aceasta ca urmare, probabil, a lipsei de concentrare în deslușirea desenelor simulate. Acest proces facil de recunoaștere a desenelor se poate explica prin faptul că schemele perceptive pentru figurile care desemnează obiecte concrete se formează mai de timpuriu (în perioada preșcolară) ; un rol important jucîndu-l chiar mînuirea obiectelor față de celălalt aspect în care schemele mai abstracte se formează mai tîrziu, însuși procesul de abstractizare solicitînd o educație a gîndirii.

Dificultatea de a sintetiza și a reda verbal cuvîntul sau cifra simulată se poate transfera în plan grafic prin condensări și inversiuni de grafeme, tocmai pentru că nu există o schemă integratoare care să poată fi descompusă. Acest aspect îngreuiază, de altfel, și terapia disgrafiei deoarece deficientul de intelect nu poate asimila rapid etapele procesului care se prezintă ca un tot închegat.

[4] McDONALD CRITCHLEY, op cit.

[5] ANNE MARIE FICHOT, *L'enfant dyslexique. Les troubles du langage écrit dans la sociale et familiale*, Collection „Mésope", Biblioteque de l'Action Sociale, Editions Privat, Cohors, 1967.

OBSERVAȚII ȘI SUGESTII DUPĂ UN AN DE APLICARE A NOII PROGRAME ȘI A NOULUI MANUAL DE MATEMATICĂ LA CLASA I

Prof. GHEORGHE HERESCU

Grija pentru învățămîntul matematic din țara noastră se încadrează în preocupările generale ale partidului și statului nostru pentru „perfecționarea instrucției publice de toate gradele, predarea în școli a celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, legarea tot mai strînsă a întregului învățămînt de producție" [1], iar cincinalul revoluției tehnico-științifice ne-a solicitat la acțiune: revizuiri, modernizări și actualizări în programele și manualele școlare. În acest context s-au întocmit noi programe și manuale de matematică care s-au aplicat în anul școlar 1978/1979 la clasele I, a V-a și a IX-a, urmînd ca în anii școlari următori să se aplice și la restul claselor.

După un an de aplicare a noii programe și a noului manual de matematică la clasa I, ne propunem să prezentăm cîteva observații și sugestii pentru o și mai eficientă aplicare a acestora în practica predării, în următorul an școlar.

VOM EXPUNE MAI ÎNTÎI CÎTEVA OBSERVAȚII ȘI SUGESTII cu caracter general, apoi altele structurate după capitolele programei și cu referiri la manual, ediția 1979, care este puțin modificat față de prima ediție, 1978.

Modificările din a doua ediție a manualului nu au putut fi explicate și în Îndrumătorul învățătorului, fapt pentru care ne vom referi la unele dintre acestea în prezentul articol.

Principalele noutăți aduse în conținutul cunoștințelor de matematică de la această clasă, în comparație cu vechile programe și manuale, pot fi rezumate în următoarele:

— noțiuni elementare despre mulțimi și fundamentarea conceptului de număr natural și de adunare și scădere a numerelor naturale pe baza acestora;

— elemente de algebră și de structuri algebrice concretizate în: proprietățile operațiilor (spre exemplu: comutativitatea, asociativitatea și elementul neutru — pentru adunare); rezolvarea unor ecuații și inecuații simple, pe baza cunoașterii conceptului de adunare și scădere, precum și a proprietăților lor; completarea unor tabele de funcții, litera înlocuind valori numerice;

— exerciții și probleme prin care se urmărește realizarea în cît mai mare măsură a laturii formative a procesului învățării matematicii de către elevii clasei I.

Iar noutățile în ceea ce privește metodologia expunerii cunoștințelor în manual și în consecință a predării acestora, pot fi rezumate la următoarele:

— posibilitatea folosirii exercițiilor sau a problemelor din manual pentru a realiza învățarea prin descoperire, activități diferențiate cu elevii, momente de muncă independentă în clasă, precum și completări de fișe de evaluare a randamentului învățării elevilor;

— folosirea unor mijloace de învățămînt și materiale didactice simple, moderne și care să corespundă schimbă-

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, pag. 93.

rilor din conținutul cunoștințelor de predat (astfel, s-a folosit trusa lui Z. P. Dienes sau diferite variante ale ei, cum sînt Logi 1 și Logi 2 ; de asemenea, s-au folosit rigletele colorate cu unitățile marcate) ;

— folosirea pe scară largă a jocului didactic matematic prevăzut printre exercițiile din manual sau sugerat de acestea ;

— o grafică atractivă și sugestivă în expunerea cunoștințelor din manual.

Aceeași linie a înnoirilor în predarea matematicii la învățămîntul primar se va continua și la clasele a II-a, a III-a și a IV-a. Bilanțul parcurgerii primului an este îmbucurător.

Datorită măsurilor luate de M.E.I. pentru buna instruire a învățătorilor și datorită muncii desfășurate de aceștia pentru a se înscrie pe linia cerințelor noi, se poate afirma acum despre un succes al aplicării creatoare a noii programe și a noului manual de matematică pentru clasa I.

Absolvenții clasei I au înțeles mai bine conceptele de număr natural și de adunare și scădere a numerelor naturale ; gîndesc mai bine, mai profund și mai repede în rezolvarea exercițiilor și a problemelor, mergînd pînă la educarea și autoeducarea gîndirii creatoare ; stăpînesc principalele tehnici de calcul, oral și în scris.

Învățătorii au aplicat creator manualul (și îndrumătorul corespunzător lui) ; au confecționat materiale didactice conform îndrumărilor primite, dar și altele originale ; unii și-au propus să-și valorifice experiența primului an de predare a matematicii în condiții noi, în lucrări pentru obținerea gradului didactic I.

Dar observațiile și sugestiile noastre credem că vor fi de folos celor care au predat sau vor preda matematica la clasa I, mai ales dacă le vom face pe capitolele programei.

I. Noțiuni elementare despre mulțimi și corespondențe, necesare formării conceptului de număr natural și a operațiilor de adunare și scădere cu numere naturale (paginile 3—21 din manual)

O primă observație făcută de cei care au predat și cu care sîntem de acord este aceea că acest capitol se poate parcurge într-un număr mai mic de ore decît prevederile programei, urmînd ca orele „cîștigate" să fie trecute la alte capitole.

S-a constatat că noțiunile despre mulțimi se pot însuși ușor dacă se apelează permanent la exemple din viață și la acțiunea cu obiecte, iar pentru aceasta, cel mai potrivit material îl constituie diferitele variante ale trusei Dienes : Logi 1 (pentru demonstrații colective), Logi 2 (pentru lucru individual al elevului) și trusa ce se poate decupa de la sfîrșitul fiecărui manual de matematică pentru clasa I și care este formată din 24 de figuri geometrice (corespunzător pieselor subțiri dintr-o trusă Dienes completă).

La baza înțelegerii noțiunilor despre mulțimi trebuie să stea tocmai acțiunea cu aceste figuri (piese) și nu teoretizările și abuzul de terminologie sau de simboluri. Prin acțiune înțelegînd : formarea de mulțimi după unul sau mai multe atribute ale pieselor (figurilor), desprinzîndu-se de aici ideea de mulțime și submulțime, de apartenență sau neapartenență a unui element la o mulțime ; formarea de mulțimi cu sau fără elemente comune, folosind două curbe închise de sîrmă în interiorul cărora se așază piese (figuri) ; intersecția, reuniunea sau diferența a două mulțimi. În aceste cazuri nu se va folosi termenul de diagrame Venn.

Precizăm că paginile 20 și 21 din manual, modificate față de prima ediție sînt mult mai complete.

Pagina 20 prezintă reuniunea a două mulțimi disjuncte (prima și a doua secvență) și reuniunea a două mulțimi care au elemente comune (a treia secvență). Manipulînd cu obiecte și analizînd desenele din manual, elevii trebuie să înțeleagă că mulțimea reuniune cuprinde toate elementele comune și necomune celor două mulțimi luate cîte o singură dată sau, altfel exprimat, că mulțimea reuniune cuprinde toate elementele care aparțin uneia **sau** alteia dintre cele două mulțimi reunite (neexcluzîndu-se apartenența unui element la ambele mulțimi).

O atenție deosebită trebuie să se acorde cazului de reuniune a două mulțimi care au elemente comune, atunci cînd se manipulează cu obiecte. Dacă o mulțime marcată prin diagramă conține două discuri roșii și cealaltă marcată de asemenea prin diagramă alte două discuri tot roșii, aceasta nu înseamnă că cele două discuri roșii sînt elemente comune celor două mulțimi (a se vederea figura 1), dimpotrivă ele sînt **mulțimi disjuncte** (fără elemente comune).

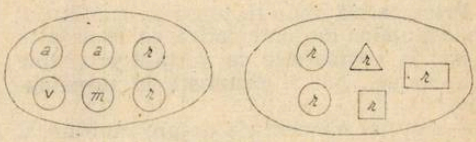


Fig. 1

Literele (a, r, v, m) indică diferite culori : albastru, roșu, verde, maro.

Reuniunea celor două mulțimi conține 11 piese, adică piesele care aparțin uneia **sau** alteia dintre cele două mulțimi, iar intersecția lor este **mulțimea vidă** (fără nici un element).

În schimb, dacă cele două curbe de sîrmă sînt așezate astfel ca aceleași două discuri să aparțină ambelor mulțimi (a se vedea figura 2), atunci mulțimile nu mai sînt disjuncte, ci au două elemente comune

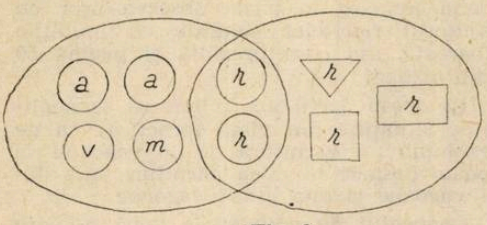


Fig. 2

Reuniunea celor două mulțimi conține 9 piese, adică piesele care sînt discuri **sau** roșii, iar intersecția lor conține 2 piese, adică piesele care sînt discuri **și** roșii (elementele comune luate o singură dată).

Referirea la cardinalul (numărul de elemente) mulțimilor, am făcut-o pentru cititor, la clasă nu se poate face în această etapă, ci mai tîrziu, după însușirea primelor numere naturale.

Pagina 21 din manual prezintă diferența dintre o mulțime și o submulțime a sa. În prima secvență, diferența dintre mulțimea figurilor geometrice și mulțimea pătratelor (ca submulțime a primeia) este mulțimea figurilor care nu sînt pătrate (triunghiuri, cercuri, dreptunghiuri).

În secvența a doua și a treia, diferența este respectiv mulțimea figurilor care nu sînt cercuri (necercuri) și mulțimea cercurilor.

O prevedere a programei pentru acest capitol o constituie și „mulțimile egale". Această lecție nu a fost tratată în manual, dar se pot da exemple de mulțimi egale ca următoarele: „mulțimea garoafelor din clasă este egală cu mulțimea florilor din clasă" (dacă nu mai sînt și alte flori); „mulțimea copiilor din clasa noastră este egală cu mulțimea elevilor din clasa noastră" și altele de acest gen. În schimb, în imagini, două mulțimi cu aceleași elemente desenate, nu sînt egale, pentru că fiecare element desenat în altă parte este altul; aceste mulțimi au același număr de elemente (cardinal), adică sînt echivalente.

Cunoștințele corespunzătoare primului capitol din programă sînt expuse pe paginile 3—21. Dar tot pe aceste pagini sînt expuse și primele semne grafice care se scriu direct pe caroiajul din partea de jos a unora dintre pagini, după modelul tipărit.

Precizăm că este vorba, pur și simplu, de scrierea unor semne grafice pregătitoare pentru scrierea cifrelor și a simbolurilor necesare mai tîrziu și nu de însușirea denumirii lor. Spre exemplu se vor scrie de către elevi semnele „+" sau „>", fără a le denumi.

II. Noțiunea de număr natural; numere naturale pînă la zece (inclusiv).

Paginile 22—26 din manual tratează „corespondența element cu element" sau „corespondența unu la unu" prin care se urmărește a se ajunge la concluzia că putem avea mulțimi „cu tot atîtea", „cu mai multe" sau „cu mai puține" elemente (după caz) cu o mulțime dată (fără a se recurge la numere și numărare).

Atragem atenția că pentru compararea mulțimilor este greșit a se folosi simbolurile egal (=), mai mic (<) sau mai mare (>), acestea folosindu-se mai tîrziu la compararea cardinalelor mulțimilor (adică a numerelor naturale).

În continuare, fundamentat pe cunoștințele despre mulțimi se introduce conceptul de număr natural, predîndu-se sistematic numerele naturale 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 și 10.

De ce s-a început cu numărul zero?

Pentru a se înțelege de la început că zero este un număr și anume, cel mai mic număr din șirul numerelor naturale. În vechile manuale, zero era predat după numărul 9, iar simbolul corespunzător lui era folosit imediat pentru scrierea numărului 10, ceea ce făcea ca elevii să rămînă cu ideea că zero este doar un simbol și nu un număr. Compararea lui zero cu restul numerelor naturale era de asemenea foarte dificilă.

Pentru predarea numărului zero se pot folosi: secvența a doua de la pagina 20 din manual, cele două secvențe de la pagina 27, precum și indicațiile din Îndrumătorul învățătorului. De asemenea, predarea numărului 1 (unu) se poate realiza după indicațiile existente în manual și în Îndrumător.

Pentru predarea unui număr natural de la 2 la 10, experiența primului an ne-a condus la conturarea următoarelor etape (spre exemplu, pentru predarea numărului 3):

a) Se reunește mulțimea cu 2 elemente cu mulțimea cu 1 element, obținîndu-se o nouă mulțime — „model".

b) Formarea altor mulțimi cu tot atîtea elemente cîte ale celei model.

În desen se constată că mulțimile au tot atîtea elemente, prin corespondența element cu element, iar cu obiecte manipulate, formînd perechi.

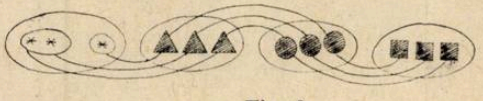


Fig. 3

c) Se spune că mulțimile, care au două elemente și încă unul, au **trei elemente.** Numărul trei arată cîte elemente are fiecare dintre aceste mulțimi sau oricare altă mulțime, care poate fi pusă în corespondență element cu element cu acestea (deci cu mulțimea model).

d) Pentru scrierea numărului trei folosim semnul (simbolul) 3, care se numește cifra trei.

e) Stabilirea locului numărului 3 în șirul numerelor naturale ($0<1<2<3$).

Unii învățători, în practica predării au realizat compararea numerelor naturale, în același timp, în ambele sensuri, folosind semnele „mai mic ($<$)" și „mai mare ($>$)".

Noi am opinat pentru folosirea semnului „mai mare" ($>$), mai tîrziu (pagina 80), după ce s-a însușit bine semnul și semnificația lui „mai mic" ($<$), tocmai pentru a nu se interfera negativ.

III. Adunarea și scăderea numerelor naturale pînă la zece.

Corespondentul acestui capitol din programă se găsește în manual de la pagina 50 la 89.

Experiența arată că trecerea la adunarea numerelor naturale trebuie pregătită mai mult decît indică manualul la pagina 50.

Sugerăm organizarea a 1—3 lecții cu tema „Desfacerea (descompunerea) unei mulțimi în două submulțimi disjuncte".

Scopul acestor lecții se poate rezuma astfel :

— reamintirea cunoștințelor despre cardinalul unei mulțimi finite (numărul de elemente) și despre reuniunea a două mulțimi disjuncte ;

— cunoașterea posibilităților de a desface o mulțime dată în două submulțimi disjuncte, numărînd de fiecare dată elementele acestora și în consecință descompunerea unui număr într-o sumă de doi termeni, fără a se cunoaște încă sau a se introduce noțiunile de adunare, termeni, sumă, aceasta tocmai ca o etapă pregătitoare pentru a se trece la operația de adunare a două numere naturale. Spre exemplu, mulțimea cu 7 elemente se poate desface în două submulțimi disjuncte de elemente : 0 și 7 ; 1 și 6 ; 2 și 5 ; 3 și 4 ; 4 și 3 ; 5 și 2 ; 6 și 1 ; 7 și 0, ceea ce conduce la ideea descompunerii numărului 7 în doi termeni.

(A se vedea figura 4)

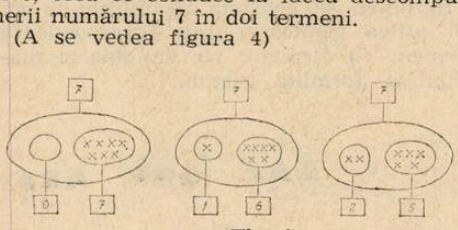


Fig. 4

Nu considerăm indicat a se trece acum și la desfacerea unei mulțimi în mai mult de două submulțimi disjuncte, ci mai tîrziu, după ce se va trata asociativitatea adunării.

Descompunerea unui număr în alte două numere se poate observa ușor cu ajutorul rigletelor colorate cu unitățile marcate, așa cum prezintă și pagina 50 din manual.

La aceste lecții nu trebuie să se neglijeze situațiile din viață (practică), ca de exemplu : o garnitură de 10 vagoane se poate desface în două garnituri, una din 4 vagoane și alta din 6 vagoane.

Conceptul de adunare a două numere naturale s-a introdus în anul școlar trecut, treptat, odată cu însușirea tehnicii calculului sumei a două numere naturale pînă la 10 (adunarea cu 0, 1, 2, 3, 4, 5). În ediția nouă a manualului am propus să se predea mai întîi conceptul de adunare (pagina 51) și apoi să se însușească tehnica calculului sumei, timp în care să se consolideze și conceptul de adunare.

Scopul lecției „Operația de adunare a două numere naturale" (pagina 51) este următorul :

— înțelegerea conceptului operației de adunare a două numere naturale pe baza reuniunii a două mulțimi disjuncte, folosind ca mijloc de învățămînt suplimentar rigletele colorate cu unitățile marcate ;

— introducerea justificată a simbolurilor „plus" ($+$) și „egal" ($=$), precum și a înțelesului proprietății de comutativitate a adunării, fără a se comunica această denumire copiilor ;

— însușirea terminologiei specifice : termeni și sumă (total).

Realizarea acestei lecții o putem urmări din analiza pe etape și în mișcare a modelului din figura a doua din manual (pagina 51) :

— Considerăm o mulțime cu 3 elemente și alta cu 2 elemente (disjuncte).

— Reunim cele două mulțimi și determinăm prin numărare, cîte elemente are mulțimea reuniune, găsind astfel 5 elemente.

— Explicăm că numărul de elemente al mulțimii reuniune, 5 se mai poate scrie $3 + 2$, introducînd astfel simbolul „plus" ($+$) din necesitatea de-a indica numărul de elemente al celor două mulțimi reunite, nu prin numărare, ci prin scrierea numărului de elemente al fiecăreia dintre cele două mulțimi reunite.

— Explicăm că $3 + 2$ și 5 exprimă (arată) același lucru, numărul de elemente al mulțimii reuniune și de aceea vom scrie $3 + 2 = 5$, introducînd astfel simbolul „egal" ($=$) din necesitatea de-a indica același număr. Se trage concluzia că astfel s-a realizat adunarea numerelor 3 și 2, obținîndu-se ca rezultat numărul 5.

— Se dă terminologia specifică : termenii adunării și suma (totalul).

— Analizînd (prin manipulare de obiecte sau în desen) că schimbînd ordinea celor două mulțimi disjuncte reunite, nu se schimbă numărul elementelor mulțimii reuniune, se trage concluzia că $2 + 3 = 5$, adică $3 + 2 = 2 + 3$ (comutativitatea adunării).

Convingerile se întăresc mai mult dacă se folosesc și rigletele colorate cu unitățile marcate pentru a explica cele de mai sus.

Aceleași principii ne-au călăuzit cînd la pagina 57 din manual am prezentat conceptul de scădere a două numere naturale înainte de-a trece la expunerea sistematică a tuturor cazurilor de scădere a două numere naturale de la 0 la 10.

Scopul acestei lecții este următorul:

— înțelegerea conceptului operației de scădere a două numere naturale pe baza diferenței dintre două mulțimi, folosind ca mijloc de învățămînt suplimentar rigletele colorate cu unitățile marcate;

— introducerea justificată a simbolurilor „minus" (—) și „egal" (=);

— însușirea terminologiei specifice: termeni (descăzut, scăzător) și rest (diferență).

Realizarea acestei lecții o putem urmări din analiza pe etape și în mișcare a modelului din figura a doua din manual (pag. 57).

— Considerăm o mulțime cu 5 elemente.

— Formăm o submulțime a acesteia, din 2 elemente.

— Facem diferența dintre mulțimea considerată și submulțimea sa formată sus, determinînd, prin numărare, cîte elemente are mulțimea diferență, găsind astfel 3 elemente.

— Explicăm că numărul de elemente al mulțumii diferență, 3 se mai poate scrie 5—2, introducînd astfel simbolul „minus" (—) din necesitatea de a indica numărul de elemente al mulțimii diferență și de aceea vom scrie $5 - 2 = 3$, introducînd astfel simbolul „egal" (=), din necesitatea de a indica același număr,

— Se dă terminologia specifică: termenii scăderii (descăzut, scăzător) șirestul (diferența).

Cele de mai sus se explică apoi și cu ajutorul rigletelor colorate cu unitățile marcate.

Lecțiile pentru introducerea conceptelor de adunare și scădere a două numere naturale se realizează însă mai complex folosind manipularea de piese din trusă sau de alte obiecte, analizînd desene pe tablă, iar în final se apelează la figurile din manual.

IV. Numerele naturale pînă la 100

În cadrul acestui capitol sînt prevăzute două extinderi ale noțiunii de număr natural. În cele ce urmează ne vom referi la acestea.

Prima extensie a noțiunii de număr natural o constituie **introducerea numerelor naturale pînă la 100, formate numai din zeci.** În prima ediție a manualului, acest lucru s-a realizat după modelul paginii 91, numai cu ajutorul rigletelor corespunzătoare numărului 10. Experiența a arătat însă că nu era suficient, procedeul era static și nemotivațional.

În noua ediție a manualului am introdus înaintea acestei pagini alta (pag. 90) destinată să elimine neajunsurile care s-au manifestat.

În noua pagină se sugerează a se porni de la următoarea problemă practică: trebuie să aflăm cîte elemente sînt într-o mulțime de obiecte dată (învățătorul va avea grijă ca numărul elementelor mulțimii considerate să fie format numai din zeci și mai mic decît o sută); cum vom proceda? Răspunsul elevilor va fi că trebuie să le numărăm, dar numărîndu-le vor constata că depășesc numărul 10 (cel mai mare număr natural învățat de ei). Atunci li se va propune să le grupeze cîte zece, adică să formeze submulțimi de cîte 10 elemente și apoi să numere aceste submulțimi (a se vedea figura 5).

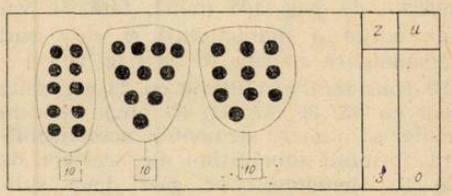


Fig. 5

Astfel, vor observa că numărul elementelor mulțimii considerate este format din 3 zeci (trei submulțimi de cîte 10 elemente), deci cu ajutorul primelor zece numere naturale putem exprima alte numere naturale (3 zeci, în cazul considerat, dar și 2, 4, 6, 8, 9, 10 zeci). În felul acesta apare necesitatea extinderii noțiunii de număr natural și introducerea regulilor de numerație. Apoi se pune problema scrierii acestor numere. Tendința elevilor va fi să scrie numărul de mai sus 3 zeci, ca și pe numărul format din 3 unități. Atunci va fi prilejul să se explice scrierea ca în figura 5, unde 3 reprezintă zecile, dar ca să nu se confunde cu 3 unități, se va scrie 30. Aceasta va însemna că am 3 zeci și 0 (zero) unități.

Apoi se poate trece la realizarea paginii 91, unde (observînd și manipulînd) se formează, sistematic, toate numerele (10, 20, ..., 90, 100) din riglete de cîte 10 unități (sau din bancnote de cîte 10 lei), fiind scrise în același timp pe tablă.

Zecea ca unitate de ordin superior pentru numărarea, scrierea și citirea numerelor de la 10 la 100 (formate numai

din zeci) reprezintă un pas nou în dezvoltarea noțiunii de număr natural și primul contact cu ideea de bază a sistemului nostru zecimal și pozițional :

— zecimal, adică zece unități simple formează o unitate de ordin imediat superior (zecea) ;

— pozițional, adică valoarea numărului reprezentat de o cifră depinde de poziția cifrei în scrierea acelui număr (30, aici cifra 3 reprezintă trei zeci ; 3, aici cifra 3 reprezintă trei unități).

Ideea de zece ca unitate de ordin superior se aprofundează în continuare cînd se compară și cînd se adună sau se scad numerele formate numai din zeci (pag. 92—101).

A doua extensie a noțiunii de număr natural o constituie **introducerea numerelor naturale pînă la 100, formate din zeci și unități.**

De fapt aceasta ar trebui să fie prima extensie, dar manualul nu a fost conceput astfel. Mai mult, în manual, această a doua extensie a noțiunii de număr natural este prezentată în două etape (la pag. 102, numerele 10—20 și la pag. 105—106, numerele 20—100), ceea ce se poate realiza însă unitar dacă se folosesc ideile sugerate de pag. 105 (nouă, față de vechea ediție a manualului) și care sînt asemănătoare cu cele de la pag. 90.

Se consideră o mulțime cu 23 elemente (apoi cu 45, 39, 17, 11, 93 etc.). Se cere elevilor să numere elementele acestei mulțimi, formînd submulțimi ale acesteia, de cîte 10 elemente. Vor găsi două submulțimi de cîte 10 elemente și încă o submulțime cu 3 elemente. Dacă ar fi fost numai cele două submulțimi de cîte 10 elemente, ei puteau exprima că au găsit 20 elemente. Dar mai au o mulțime cu 3 elemente și atunci se conving că este necesar a introduce alte numere : formate din zeci și unități.

Deci vom spune că mulțimea considerată este formată din 20 și 3 elemente. Apoi se desprinde necesitatea scrierii numerelor de acest fel. Cunoscîndu-se bine locul zecilor, acum se înțelege și mai bine locul unităților (unde, pînă acum, scriam doar pe zero). Cazul analizat, prezentat și în manual este reprodus mai jos în figura 6 :

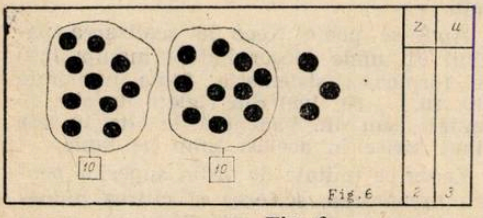


Fig. 6

Tot în cadrul capitolului IV, întîlnim **folosirea parantezelor pentru a justifica unele reguli de calcul.** Paranteza este introdusă prima dată cînd se predă proprietatea de asociativitate a adunării și este folosită, nu ca un nou mijloc de-a complica exercițiile, ci numai pentru a justifica realizarea calculelor de felul următor :

$$43 + 25 = (40 + 3) + (20 + 5)$$
$$= (40 + 20) + (3 + 5)$$
$$= 60 + 8 = 68$$

O asemenea explicație justifică faptul că pentru a aduna două numere naturale (formate din zeci și unități) se adună unitățile și respectiv zecile, între ele.

O asemenea justificare ne conduce la o altă redactare, a aceluiași calcul, dar care s-a dovedit accesibilă (mai ales că în clasa a II-a va fi folosită chiar din perioada recapitulării materiei parcursă în clasa I) :

$$\begin{array}{r} 43+ \\ \underline{25} \\ 68 \end{array}$$

În sfîrșit, în cadrul capitolului în discuție se întîlnesc : primele **ecuații simple,** care se rezolvă pe baza definiției operațiilor și a proprietăților lor ; **inecuații simple** ca de exemplu, $a + 3 < 9$; **funcții** exprimate prin tabele de valori de forma, $f(a) = a + 2$, reprezentate astfel :

a	3	4	7	8
a + 2	...	...	...	...

În toate aceste cazuri elementul de noutate îl constituie folosirea literei ca înlocuitor al valorilor numerice.

Experiența a dovedit că aceste cunoștințe sînt accesibile și plăcute pentru elevii clasei I, ceea ce ne face să nu mai insistăm asupra aspectelor metodologice ale predării lor.

V. Recapitularea finală

Exercițiile și problemele prevăzute la recapitularea finală pot fi grupate pe cîteva teme :

— Exerciții de aplicare a adunării și a scăderii numerelor naturale (158—160) ;

— Probleme la care se completează datele care lipsesc sau întrebarea și se rezolvă (161—163) ;

— Exerciții pentru recapitularea cunoștințelor despre mulțimi, cardinalul lor și operații cu acestea (164) ;

— Jocuri didactice matematice (165—166).

Desfășurarea recapitulării finale se poate face după această tematică, dar nu neapărat în aceeași ordine, ba mai mult, temele se pot interfera.

Tema cu privire la mulțimi a fost introdusă în noua ediție a manualului și o considerăm foarte importantă.

Prin manipulare de obiecte și mai ales prin desen, elevii înțeleg mai bine interdependența dintre operațiile cu mulțimi și operațiile cu cardinalele lor.

Spre exemplu, în ultimele două figuri de la pag. 164, elevii sînt solicitați a completa cardinalele a două mulțimi, apoi cardinalele intersecției, respectiv reuniunii lor, observînd că reuniunea mulțimilor care nu sînt disjuncte nu este tot una cu adunarea (a se vedea figura 7).

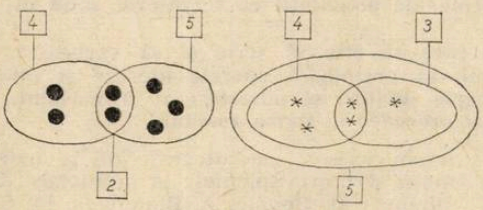


Fig. 7

Într-adevăr se observă, în a doua figură, că reunind mulțimile de 4 și 3 elemente se obține mulțimea de 5 elemente ; iar prin adunarea cardinalelor celor două mulțimi se obține $4 + 3 = 7$; ori 5 este diferit de 7.

Instructive sînt și exercițiile de felul celui prezentat în figura 8.

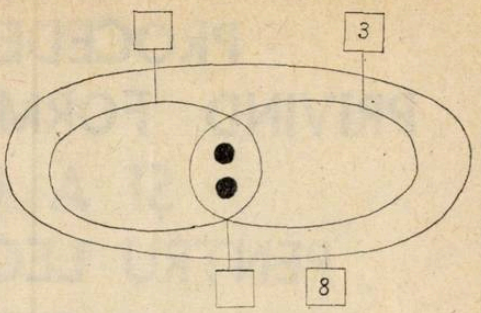


Fig. 8

Li se cere elevilor să completeze elementele corespunzătoare cardinalelor și cardinalele corespunzătoare numărului de elemente, ceea ce vor realiza astfel : vor desena încă un element corespunzător mulțimii cu 3 elemente (dreapta) ; vor desena încă 5 elemente corespunzător mulțimii din stînga (pentru că cele două mulțimi reunite au 8 elemente — comune și necomune luate cîte o singură dată) și vor scrie cardinalul acestei mulțimi, 7 ; vor scrie cardinalul intersecției mulțimilor, 2. Ordinea (succesiunea) completărilor poate fi și alta. Asemenea exerciții pot fi compuse de învățător sau chiar de către elevi.

În concluzie, considerăm că experiența pozitivă a primului an trebuie fructificată. Prezentele observații și sugestii pot fi preluate în mod creator de către cei care predau matematica la această clasă.

Aceasta este încă o dovadă a pasiunii cu care lucrează învățătorii pentru a traduce în fapt noua programă de matematică de la clasa I și în continuare la restul claselor II-IV.

(Urmare de la pag. 33)

De asemenea se enumeră mijloacele de transmitere a cunoștințelor, predarea fiind în esență comunicare, adică un act săvîrșit cu ajutorul unor dispoztive de transmitere. Și, în epoca actuală, dominată de știință și tehnică, cînd informația circulă prin mijloace electronice și cînd deprinderile oral-auditive dobîndesc un loc special, modul în care se predă și se învață o limbă a fost recreat artificial, astfel încît profesorul și cartea s-au integrat într-un circuit nou. Este interesant de observat că, alături de mass media, mediul uman, profesorul, este un mijloc sine qua non. Alte mijloace care influențează în mod pozitiv însușirea unei limbi sînt cele legate de mediu : școala, societatea, familia.

Este relevat rolul altor științe ca : filozofia, psihologia, pedagogia, gramatica, știința educației, lingvistica, în domeniul predării limbilor. Cercetările de psihologie au dat răspuns unor întrebări privind ceea ce constituie învățarea unei limbi, natura limbii, însușirea ei, vîrsta *optimă*, caracteristicile elevului, motivația. Pe de altă parte, cercetările de lingvistică au formulat teorii asupra limbii — limba ca mijloc de comunicare — asupra structurii ei biplane — formă și conținut — asupra analizei limbii pe nivele : fonologic, gramatical, lexical și semnatic.

Partea a 7-a demonstrează modificarea acestor idei de-a lungul timpului. Corpusul total de idei accesibile profesorilor de limbă nu s-a schimbat fundamental în cei 2000 de ani, s-a modificat doar formularea metodelor. Descopenirea, dezvoltarea și supraviețuirea unei idei depind, în ultimă instanță, de doi factori : beneficiarii și profesorul. În predarea unei limbi, viața și moartea unei idei depind, în special, de profesor, de conceptele și de capacitățile pe care *acesta le posedă*. Referitor la rolul și activitatea profesorului ca educator se dezvoltă probleme ca : rezultatul instruirii profesorului, numărul optim de elevi, profesorul în societate.

Prin orientarea sa, volumul creează o imagine sinoptică a predării limbilor, fără a fi exhaustiv. *25 Centuries of Language Teaching* constituie o carte de referință foarte utilă, care oferă profesorilor și cercetătorilor numeroase puncte de plecare în acest *domeniu*.

ANDREEA CREȚU

PROCEDEE METODICE PRIVIND FORMAREA INTERESULUI ȘI A GUSTULUI PENTRU LECTURĂ LA ELEVI

Învățător ADRIAN BUTOI
Liceul „Frații Buzești" — Craiova

Dincolo de indicațiile metodice tradiționale, departe de suprafața rezervată unei clase cu tot decorul ei, dincolo de durata unei ore, învățătorul — neobosit căutător al noului — poate găsi și alte forme ale activității ce se înscriu solid în didactica cerută de epoca pe care o trăim.

Experiența în formarea unor copii care să știe să scrie și să vorbească românește, să-și iubească limba și poporul, să prețuiască operele literare și pe făuritorii lor, să fie ei înșiși pe mai departe iubitori și purtători ai frumosului, m-a determinat să folosesc și alte metode și procedee la limba română.

MĂ PREGĂTESC MULT PENTRU FIECARE LECȚIE. Stabilesc epoca, eroii, conținutul, cuvintele noi, raportarea lecturii la prezent, chibzuind la ceea ce pot face ca să fie mai atrăgătoare, la ce-mi oferă biblioteca, orașul, televizorul, revistele pentru cei mici. Din această multitudine de căutări stabilesc prin dozare în caietul meu zilnic intitulat **Didactica căutărilor și împlinirilor** ce se pretează pentru a doua zi în actul de predare-învățare, ce-i accesibil, ce-i poate interesa mai mult pe elevi. Din revistele „România literară", „Steaua", „Luceafărul", „Flacăra", mi-am adunat fotografiile tuturor scriitorilor cu ale căror scrieri elevii se întîlnesc pe parcursul a patru ani de zile.

În paralel, sînt la curent cu toate noutățile literare, cu tot ce este nou în librării. Adun tot ce-i nou, tot ce nici eu n-am cunoscut despre scriitori, la vîrsta copilăriei lor. Toate aceste căutări le-am materializat într-un caiet-album intitulat **Medalion literar.**

A doua zi, la lecție, prezint scriitorul. Fotografia se pune apoi la mica gazetă „Medalion literar" care înfățișează o carte deschisă — în mijlocul căreia se aplică portretul scriitorului — cu mici date despre el. Cartea este încadrată de cuvintele lui T. Arghezi : „Carte frumoasă, cinste cui te-a scris !" Mai jos este rubrica **În raftul librăriilor.** Copiii s-au obișnuit cu prezentarea scriitorilor. Știu să-i deosebească, știu și alte lecturi scrise de ei. Orice apariție în librării o comunic spre a o putea cumpăra. Nu ne-am oprit aici. Pentru scriitorii în viață, după fiecare lecție am scris ceea ce am simțit cu toții, rugîndu-i a confirma prin cîteva rînduri primirea scrisorii. Așa s-au născut cele două volume **Autografe pentru copiii țării.** Avem scrisori cu autografe de la foarte mulți scriitori. Spicuiesc la întîmplare din albume : M. Beniuc, A. Blandiana, M. Sorescu, T. Utan, M. Sîntimbreanu, V. Carianopol, N. Dragoș, Ștefan Iureș și alții. Ne face cinste să fim posesorii acestor albume. Elevii sînt mîndri și bucuroși cînd primesc scrisoare de la un scriitor, înțeleg și mai bine lectura operei făcute în clasă. Fiecare scriitor are pagina cu fotografia sa. Iată, pe o scrisoare o albăstrea presată :

„Celor 40 din clasa a IV-a B — dragostei lor pentru poezie — o floare de cîmp și salutul meu tandru venit de departe, din copilărie". Ana Blandiana.

„Pionierilor clasei a IV-a de la vestitul Liceu „Frații Buzești" din Craiova, cele mai strălucite succese la învățătură și cele mai înălțătoare bucurii în viață le urează prietenul lor Mihai Beniuc". Sînt multe scrisori. Fiecare aduce ceva nou, aduce bucuria împlinirii visurilor lor și strădania pe mai departe de a fi la înălțimea celor scrise.

Elevii mei s-au întîlnit în clasă, în librărie, cu poeți ca : M. Dușescu, M. Sorescu (foști elevi ai liceului), T. Utan, N. Dragoș, Papastate. Se pot mîndri cu **cercul** lor literar — **Prietenii librăriei.** Din atmosfera plină de viață a librăriei a încolțit ideea „Fiecare din noi să aibă o bibliotecă personală". Sprijinit mult de părinți, am dat la o parte cărțile primite-n dar cu diferite prilejuri, premii etc. Le-am înregistrat într-un caiet (numele scriitorului — titlul cărții — ediția) și am înjghebat prima bibliotecă.

Nu am copil care să nu aibă decît de la 12—30 cărți personale. Pe multe din ele stau autografele scriitorilor — mărturie peste ani, mărturie a copilăriei lor.

Şi biblioteca lor creşte. Le indic părinţilor ce trebuie cumpărat în raport cu vîrsta şi ce trebuie citit. Peste ani au deja biblioteca formată în anii copilăriei. Din clasa a II-a i-am dus în biblioteca şcolii. Le-am povestit ce-i o bibliotecă, cum pot împrumuta cărţi, ce-i o fişă de cititor şi cum se citeşte într-o bibliotecă. E mare realizare aceasta. E frumos drumul spre liniştea unei biblioteci, unde găseşti adevărul şi răspunsul la ceea ce ai dori să afli.

CASELE MEMORIALE, MUZEELE, MONUMENTELE SAU PLĂCUŢELE COMEMORATIVE oferă cîmp bogat de desfăşurare a unor lecţii vii şi atractive. Contactul direct cu atmosfera acestora dă noi valenţe lecţiilor.

Lecţia **Căţelul şchiop** (nu ştiu de ce nu s-a numit **Căţeluşul şchiop** — aşa cum a fost ea publicată iniţial de poetă) am desfăşurat-o în Casa memorială Elena Farago, chiar în camera de lucru a poetei, acolo unde s-a născut poezia. Au avut multe de învăţat. Au luat contact direct cu manuscrise, cu alte volume de poezie, cu diferite documente din care au văzut dragostea poetei pentru copii.

Lecţia **Constantin Brâncuşi** s-a desfăşurat în sălile rezervate expoziţiei permanente Brâncuşi de la Muzeul de artă Craiova.

Plină de un înalt patriotism a fost şi lecţia **16 Februarie 1933**, desfăşurată în sala Muzeului „Procesul luptătorilor ceferişti şi petrolişti din 1933—1934". Pe scaunele pe care au stat eroii anilor mişcării muncitoreşti au stat elevii. Mai mult ca oricînd au înţeles ce-i greva, ce i-a determinat pe muncitori să pornească lupta, viaţa grea pe care o duceau, figurile de eroi ca V. Roaită şi alţii.

La Muzeul militar am văzut documente care au ilustrat convingător patriotismul Ecaterinei Teodoroiu.

Multe lecţii s-au finalizat cu drumeţii la locuri şi monumente istorice. Craiova păstrează urme ale istoriei : Hora Unirii (plăcuţă pe zidul Liceului N. Bălcescu), obeliscul 1907, statuia lui Cuza Vodă şi multe altele. Acestea au întregit şi mai mult lecţia.

Nu ne-am oprit aici. Din acea pasiune înfiripată de a strînge mărci poştale, am purces la lucruri serioase — în albumul filatelic am adunat timbre despre partid, patrie, case memoriale, evenimente istorice, scriitori, încît fiecare lecţie este ilustrată şi prin filatelie. Creangă, Eminescu, Iorga, Gîrleanu, Slavici şi alţi scriitori sînt păstraţi cu grijă în acest album filatelic. Din ziare, din reviste, din cărţi, din vederi am ilustrat într-un album toate lecţiile de citire.

Albumul — scris, alcătuit de ei — se numeşte **Dorinţe împlinite** (manualul de citire ilustrat cu migala mîinilor noastre). Fiecare a contribuit cu ceva la realizarea lui. Cu sprijinul Comitetului cetăţenesc de părinţi al clasei, în dorinţa materializării unor idei pornite de la copii, am cumpărat o bandă de magnetofon. Pe ea am imprimat în lectura unor artişti, sau chiar a unor scriitori dispăruţi, vocile lor. E înălţător să asculţi pe Sadoveanu, pe Arghezi, pe T. Utan şi pe alţii citind. Această bandă magnetică se numeşte **Voci nemuritoare.**

Sînt multe şi variate aspectele muncii cu cei mici, o muncă ce cere pasiune şi căutare. „Arici Pogonici", „Luminiţa" ne ajută mult. Rubrica din „Luminiţa" intitulată **Cheia de aur** prezintă scriitori pe care ei îi învaţă, le solicită citirea unor cărţi în particular ca să dea răspunsuri. Ne bucură că sîntem în posesia a trei diplome la aceste concursuri. Din aceşti micuţi îndrăzneţi s-au născut şi talente. Doi dintre copii au publicat versuri în „Luminiţa" şi în revista liceului. Este încununarea pasiunii pe care caut să le-o înfiripp. Despre munca noastră, despre alte activităţi în afară de clasă au scris ziare şi reviste („Înainte", „Arici Pogonici", „Luminiţa").

Lecţiile de citire se termină cu proverbe şi zicători. N-am dat lecţii să se scrie în vacanţe, ci i-am rugat ca de la bunici, de la oameni mai în vîrstă să culeagă ghicitori şi proverbe. Au adus ghicitori, proverbe şi zicători, specificînd numele şi vîrsta persoanelor de la care le-au cules. Le-am legat frumos şi le-am dat titlul **Din înţelepciunea poporului nostru.** Le folosim la şezătorile noastre literare.

Recunoscută în liceu este clasa pe care o conduc prin participarea la serbarea tradiţiilor de iarnă (Pluguşorul, Sorcova). Nu-i uşor să participi, alături de alte formaţii mai mari, la un festival judeţean („Obiceiuri şi datini de iarnă") cu aceşti micuţi care s-au întrecut în a prezenta lucruri frumoase ani de-a rîndul.

Trebuie să ajungem acolo încît fiecare copil, cînd termină ciclul primar, să ştie să recite, să cînte, să joace într-o piesă, să poată să-şi desfăşoare pe mai departe talentul, aşa cum îi observ pe cei care mi-au fost elevi, în clasele mari. Aceasta dă tăria multor împliniri.

Cu ajutorul părinţilor şi al copiilor am adunat manuale vechi, metodici, culegeri de probleme şi am înjghebat o expoziţie mică — **De la tăbliţă la calculator.** În vitrina clasei sînt expuse : tăbliţa cu condeiul, abecedare vechi, aritmetici, citiri, metodici, fotografii. Toate ilustrează drumul lung de la tăbliţă pînă la realizările din zilele de azi.

Cele relatate mai sus sînt căutări personale spre noi forme de stimulare a dragostei copiilor faţă de lectura cărţilor, faţă de limba pe care o vorbim.

PROBLEME DIDACTICE ALE ÎNSUȘIRII CUNOȘTINȚELOR DE LIMBĂ LA CLASA A II-A

GABRIELA MITRĂNESCU

Introducerea în studiul noțiunilor gramaticale (dintre care unele au fost predate încă din clasa I — propoziție, semne de punctuație) are loc în clasa a II-a, în contextul unor acțiuni propriu-zise, mai mult decît în cel al definirii riguroase și diferențierii specifice proprii acestora *.

Problema ca atare atestă încercarea de a respecta în procesul predării-învățării atît principiile didactice, ca accesibilitatea, repetarea, sistematizarea, cît și a particularităților vîrstei respective : gîndire operatorie-concretă, însușirea altor limbaje ** pe baza limbii naturale, predominanța memoriei și caracterul selectiv (în plan cognitiv și afectiv) al vorbirii, determinat de contextul în care este situat.

În acest context didactic și psihologic, eficiența efortului instructiv-educativ depinde atît de factorii metodici prin care se încearcă (cu mai mult sau mai puțin succes) atingerea obiectivelor prevăzute de programă, cît și de caracteristicile psihologice ale noțiunilor noi ce urmează a fi predate.

ÎNCERCÎND SĂ EVALUĂM CANTITATIV, DAR MAI ALES CALITATIV REZULTATELE procesului învățării cunoștințelor de limbă la clasa a II-a, am elaborat într-o cercetare anterioară o probă de evaluare aplicată pe un eșantion reprezentativ de 577 de elevi din țară (mediul rural și urban). Proba a cuprins 11 itemuri reprezentînd cunoștințe de bază ce trebuie însușite de elevi și deprinderi ce trebuie formate.

Interpretarea datelor obținute în urma prelucrării probelor a scos în evidență următoarele aspecte : calculîndu-se limita de performanță medie [1], la valoarea 85%, deci acceptîndu-se un indice de dificultate de 0,15, valorile realizate pe eșantionul reprezentativ au fost următoarele :

— între 85%—95% se plasează itemurile referitoare la : delimitarea cuvintelor din propoziție (92%), formarea unei propoziții din cuvinte date (87%). Aceasta se datorește în bună măsură exercițiilor intense ce se fac încă din clasa I referitoare la propoziție, studiaă ca unitate principală de comunicare (orală sau scrisă). De asemenea, elevii sînt familiarizați cu cuvîntul ca unitate de comunicare încă din clasa I, de la analiza componentelor propoziției și comunicării în general, precum și din învățarea scrierii.

Valori de 85% ating itemurile referitoare la : scrierea cuvintelor în care î se scrie â și la recunoașterea unei propoziții din text. Fiind vorba de deprinderi în curs de formare, această valoare semnalează nivelul ei de consolidare, conform posibilităților pe care le au elevii la vîrsta respectivă.

Valori mai scăzute înregistrează itemurile referitoare la : delimitarea propozițiilor dintr-un text fără punctuație (70%), scrierea corectă a fiecărei propoziții (cu literă mare și semnul potrivit — 65%), compunerea cuvintelor din silabe 65%, delimitarea sunetelor din cuvînt — 60%, scrierea cuvintelor în care x se pronunță cs (60%), scrierea cuvintelor în care x se pronunță gz (60%).

Aceste valori scăzute, precum și frecvența lor mare (din 11 itemuri — 6 prezintă pentru elevi dificultăți) trimit către analiza pedagogică și psihologică a factorilor care le determină.

Astfel, frecvența erorilor în delimitarea propozițiilor din texte fără punctuație are două categorii de cauze, una constînd în neconsiderarea proceselor psihice implicate în învățare și alta în metodele și procedeele folosite în învățare.

În clasa a II-a, deci la 7 ani, copilul nu conștientizează prezența unităților gramaticale de „propoziție" în fluxul vorbirii [2], aceasta avînd loc mai tîrziu, odată cu învățarea punctuației respective : litera mare și semnele de punctuație. Din această cauză, atunci cînd este pus în fața unui text fără punctuație (element care marchează intonația), sau în fața absenței literei mari (element pentru recunoașterea propoziției), el comite erori în împărțirea acestui text în propoziții, deși pentru propozițiile interogative și exclamative din text

[1] V. FILIPESCU, *Rolul normelor minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi în perfecționarea procesului de învățămînt*, în *Perfecționarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1977.

* Cf. recomandărilor Programei cl. I—IV, E.D.P.,

** Începe formarea limbajelor științifice.

[2] T. SLAMA-CAZACU, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, Ed. Academiei R.P.R., 1957, p. 392.

sînt date așa-numitele „mărci" : adverbele sau prenumele relativ-interogative. Mai mult, chiar sarcina referitoare la scrierea corectă a propozițiilor date în itemul imediat următor nu este rezolvată corect (numai 65%), deși specific propoziției din punct de vedere gramatical este prezența literei mari și a semnelor (? !) la sfîrșitul propoziției.

Din punct de vedere psihologic, erorile comise se pot explica printr-o insuficientă analiză și sinteză și printr-o nestabilire a corespondenței dintre planul oral și cel scris. Astfel, propoziția nu trebuie să fie numai recunoscută gramatical, prin prezența unor elemente grafice, ci ea trebuie recunoscută și ca o unitate semantică de comunicare. Aceasta cu atît mai mult cu cît la itemul care cere compunerea unei propoziții din cuvinte date apar propoziții corect ortografiate, dar în care semnificația nu este respectată (de exemplu : „Camera avea în noi un mare televizor").

În acest sens, credem că sînt binevenite procedee de diferențiere a celor două planuri care sînt la fel de necesare în recunoașterea propoziției și în scrierea ei corectă. A recunoaște o propoziție nu înseamnă a considera doar prezența unor elemente ortografice, ci și a elementului principal : comprehensibilitatea unei expuneri (în cazul nostru textul), care depinde de comprehensibilitatea fiecărei unități imediat subiacente (în cazul nostru propoziția) [3].

În acest sens, o serie de exerciții paralele, în care să se scoată în evidență pe rînd importanța ambelor planuri este binevenită. De exemplu, se dau propoziții fără sens, dar corecte ortografic, comparativ cu propoziții cu sens, dar incorecte ortografic, și ambele serii sînt comparate cu o a treia serie de propoziții cu sens și corect ortografiate. De la acestea se poate trece la diferențierea lor în text cu sens fără ortografie și în text fără sens, dar cu ortografie. Socotim că aceste procedee (de învățare discriminatorie de fapt) sînt foarte utile în învățarea elementelor gramaticale la clasele mici.

O ALTĂ DIFICULTATE SEMNALATĂ MAI SUS a fost compunerea de cuvinte din silabe date. De data aceasta, defectul este mai ales de ordin metodic : elevii compun cuvinte din silabe date în ordine de către învățător sau existente în manual. Dacă ordinea este schimbată, sau perturbată, ei greșesc. Pentru remedierea acestei deficiențe este necesară exersarea compunerii de cuvinte din silabe care nu sînt în ordine, sau din silabe aflate în șiruri paralele, sau introducerea unor silabe fără legătură cu celelalte, cu rol perturbator, printre cele date pentru a forma cuvinte. În acest fel elevii vor putea beneficia de o antrenare susținută a operațiilor de analiză și sinteză atît de necesare în studiul ulterior al gramaticii și al disciplinelor școlare în general.

O altă categorie de cunoștințe pe care trebuie să și-o însușească elevii și care a prezentat dificultăți a fost cea referitoare la împărțirea în vocale și consoane a cuvintelor. Valoarea rezultatelor obținute (60%) este foarte scăzută, datorită subtilității analizei și comparației care se cer, precum și interferenței acestor elemente cu componenta de ordin imediat superior a cuvîntului — silaba.

Dacă împărțirea în silabe se exersează pe baza unei componente psiho-motorii (ritmul respirator), încă din clasa I, decelarea vocalelor și consoanelor este o noutate pentru copil și ea înseamnă de fapt decelarea punctelor articulatorii și conștientizarea lor, ceea ce este destul de dificil, avînd în vedere că acestea sînt componente puternic automatizate ale actului vorbirii. O cale pentru a remedia erorile comise de elevi ar fi relaționarea directă a consoanelor și vocalelor cu structura imediat superioară (dar subiacentă cuvîntului) — silaba —, definită în majoritatea cazurilor ca un grup de sunete și în care putem analiza formații : vocale și consoane. Aceasta ar trebui urmată de studiul structurii alfabetului ca organizare a sunetelor și apoi de exerciții referitoare la compunerea de cuvinte din vocale și consoane. În ultimă instanță, trebuie apelat la exerciții de despărțire a cuvintelor în vocale și consoane.

Problema scrierii lui **x** care se pronunță gz sau cs are, de asemenea, coordonate ce implică planul psihologic și pe cel metodic. Pe de o parte, este vorba de analiza și sinteza operată pentru a forma deprinderea de a scrie corect **x** care se aude cs sau gz și pe de altă parte, este vorba de apariția unei interferențe între deprinderea de a reprezenta fiecare sunet cu o literă și deprinderea unor cazuri de excepție în care x se poate pronunța cs sau gz după cum apare în cuvînt lîngă o vocală sau lîngă o consoană.

Linia metodică care ar trebui să fie abordată în acest caz, este cea a conștientizării punctelor articulatorii ale lui **x** înainte de o vocală sau de o consoană și de a cere apoi elevilor recunoașterea cazurilor în care x s-ar putea pronunța cs sau gz (prin liste de cuvinte date). Un procedeu ulterior (corelat cu primul) poate fi exersarea de către elevi a corectitudinii scrierii lui x în context.

Această succintă analiză a erorilor celor mai frecvente, precum și propunerile metodice pentru remedierea lor credem că pot constitui un argument în favoarea afirmației că învățarea gramaticii nu înseamnă excluderea planului semantic, sau neglijarea lui, ci reconsiderarea și folosirea lui în sprijinul înțelegerii structurii lingvistice și implicit în sprijinul motivației interne a învățării gramaticii la clasele I—IV și în ciclurile următoare.

[3] T. SLAMA-CAZACU, *Introducere în psiholingvistică*, Ed. științifică, Buc., 1968, p. 96—100.

„Forma de dezvoltare a științei naturii, măsura în care ea gîndește, este ipoteza".
ENGELS, DIALECTICA NATURII

METODOLOGIA CERCETĂRII EXPERIMENTALE. ELABORAREA IPOTEZELOR

Dr. EUGEN NOVEANU

Într-un articol precedent am văzut că problemele care apar în fața cercetătorului animat de dorința de a investiga își au germenii în realitatea vie, reprezentînd o formă concretă de manifestare a contradicției dialectice între vechi și nou. Odată cu clarificarea modului în care se manifestă această contradicție, odată cu reliefarea mai pregnantă a ansamblului de elemente și a relațiilor ce reprezintă domeniul respectivei probleme, încep să se prefigureze răspunsuri plauzibile, **ca primii pași spre rezolvarea contradicției. Aceste** răspunsuri care de obicei presupun existența unei relații între două fapte (situații) constituie ceea ce numim ipoteză [1].

La început vom avea ceea ce se numește **o ipoteză de lucru,** fapt care ne permite o primă sistematizare a materialului faptic. Pe măsură ce acest material crește, se acumulează, oferindu-ne posibilitatea de a face deducții logice cu un oarecare grad de certitudine putem spune că am ajuns la **o ipoteză științifică.** De cele mai multe ori, așa cum afirmă și Ganelin, **această ipoteză conține și elemente din care decurge un anumit proiect de rezolvare a problemei** [2].

Analiza modului în care cercetările trec prin acest moment definitoriu a dus la punerea în evidență a unor „greșeli tipice" ; cunoașterea lor în prealabil îl poate feri pe cercetător de multă trudă zadarnică. Le redăm după Travers [3], pe de o parte și Leon [4], pe de altă parte.

a) **Acumularea de fapte brute nu constituie o cercetare** și nu reprezintă, prin ea însăși, o generatrice de ipoteze [5]. Trebuie să avem mai întîi o idee și numai după aceea să începem culegerea sistematică a datelor.

b) **Nu trebuie să confundăm o idee generală sau o teorie cu o lege demonstrată.** Orice practică școlară se bazează pe o poziție teoretică, fie ea explicită sau nu. Rezultatele bune pe care le obține un profesor cu 2—3 elevi dintr-o clasă nu înseamnă neapărat că metoda pe care o folosește în predare (reflex al unei poziții teoretice, explicite sau nu) este cea mai adecvată sau mai bine pusă la punct.

c) Adeseori, pentru explicitarea unui comportament manifest (observabil), cercetătorul postulează **mecanisme non observabile,** considerîndu-le apoi realități de același nivel cu faptele observabile. Această substituire poate pune în pericol însăși esența cercetării.

Am amintit mai sus afirmația lui Ganelin cu privire la fecunditatea ipotezei ; acest **caracter fecund** este menționat de numeroși cercetători drept principală cali-

[1] P. Fraisse susține că „nu poate fi vorba de ipoteză decît din momentul în care *se explicitează* o relație între fapte observabile" (FRAISSE, P., PIAGET J., *Traité de psychologie experimentale, t. 1 ; Histoire et methode.* Paris, P.U.F., 1970, p. 86). J. CAMBON și F. WINNYKAMEN consideră însă că în științele educație și uneori chiar și în psihologie se pot formula ipoteze cu privire la existența unei relații fără a se ajunge, cel puțin în primă instanță, pînă la explicarea acestei relații, întrucît explicitarea *se referă la natura procesului care determină relația,* ceea ce ar impune o cercetare evident mult mai dificilă și de mai mare finețe (LEON A. et alii, *Manuel de psychopédagogie experimentale,* P.U.F. 1977, p. 57).

[2] GANELIN S. I., *Nekotorie voprosi metodiki naucinogo issledovania v oblasti didaktiki,* „Sovetskaia pedagoghika", 1967, nr. 1.

[3] TRAVERS R., *An Introduction to Educational* Research, New York, McMillan Company, 1964, p. 15.

[4] LEON A., et alii, *op. cit.*, p. 59—61.

[5] După cum subliniază și G. DE LANDSHERE „fără o ipoteză directoare multe cercetări degenerează într-o acumulare sterilă de date sau informații" (G. DE LANDSHERE, *Introduction á la recherche en éducation,* Colin-Bourreleir, Paris, Ed. a IV-a, 1976, p. 22).

tate a unei ipoteze[6]. Fecunditatea ipotezei se manifestă în următoarele :

a) Ipoteza avansează un răspuns adecvat la problema analizată ;

b) Ipoteza este plauzibilă, adică ține seama de cunoștințele acumulate în domeniul respectiv ;

c) Ipoteza trebuie să fie verificabilă (testabilă) ; pentru aceasta trebuie să acordăm o atenție deosebită definirii termenilor utilizați în formularea ei ; orice neclaritate în formularea ipotezei duce la dificultăți enorme în verificarea ei, uneori chiar la imposibilitatea testării.

Recomandări practice

1. Chiar din prima fază a elaborării ipotezei, încercați **să o formulați în scris !** Cea mai utilă formă este cea realizată pe o fișă tip A5 ; sub ipoteză (idee) se notează argumentele de plauzibilitate, aproximațiile, simplificările, trimiterile spre esențial, teze de principiu etc. Pe această fișă detaliem și completăm ipoteza pînă la forma ei definitivă.

2. Încercați să **formulați mai multe ipoteze ca răspuns la una și aceeași problemă.** Uneori cercetătorul neexperimentat formulează ca unică ipoteză o convingere intimă pe care va încerca să o apere și să o demonstreze cu orice preț ; elaborarea mai multor ipoteze îl va feri de a cădea în această greșeală metodologică[7]. Cînd experiența personală nu ne permite elaborarea mai multor ipoteze este util să recurgem la următoarele ajutoare : **a)** discutarea problemei cu alți cercetători ; **b)** reluarea studiului literaturii de specialitate, concentrîndu-ne asupra aspectelor care ne interesează ; **c)** studierea cercetărilor experimentale nu numai în domeniul disciplinei predării, ci și în predarea altor discipline.

3. Cînd este posibil, formulați **ipoteze alternative, care se exclud reciproc.** Această metodă denumită de J. R. Platt „inferență puternică"[8] constă în aplicarea la orice problemă științifică a următoarei proceduri :

— elaborarea unei ipoteze alternative ;

— imaginarea unui experiment crucial (sau a cîtorva), cu posibile rezultate alternative, fiecare din ele excluzînd, cît mai sigur cu putință, una sau mai multe din aceste ipoteze ;

— efectuarea experimentului astfel încît să conducă la un rezultat corect ;

— repetarea procedeului, făcînd subipoteze sau ipoteze succesive pentru precizarea posibilităților care rămîn, și așa mai departe.

În continuare prezentăm cîteva exemple de formulări de ipoteze.

Exemplul 1. Într-o cercetare mai amplă de didactică a limbilor moderne, organizată de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din București, s-a formulat o ipoteză generală și cîteva ipoteze particulare, pe care le redăm încadrate în celelalte coordonate principale ale cercetării respective (scop și organizare) :

Scopul cercetării : În plan teoretic :

a — **să formuleze la un prim nivel operațional obiectivele performative explicite** ale predării limbii moderne în clasele V—VIII, realizînd și un model al structurii lor ierarhice.

b — **să elaboreze instrumente de măsură pentru evaluarea nivelului** de atingere a obiectivelor menționate la punctul (a) ;

c — **să releve raporturile existente între diferitele deprinderi de limbă** ca rezultat al sistemului actual de organizare și predare ;

d — să pună în evidență și să prefigureze **noi domenii de cercetare** în didactica limbilor moderne ;

În planul politicii școlare :

a — să releve **posibilitățile** pe care le poate oferi un instrument de evaluare obiectivă pentru **perfecționarea procesului de instruire în ansamblu și în anumite zone ale sale ;**

b — să realizeze un model al ansamblului **OBIECTIVE-CONȚINUT-INSTRUMENTE DE EVALUARE,** de existența căruia depinde orice încercare serioasă de stabilire a unor legături cauzale în interiorul curriculumului ;

c — să ofere Ministerului Educației și Învățămîntului **date obiective necesare luării unor decizii** în vederea perfecționării programelor, prevenirii rămînerii în urmă a elevilor, pentru elaborarea manualelor și altor materiale didactice ;

În plan empiric-metodic

a — să ofere practicianului **un set de instrumente de lucru** — obiective operaționale, teste și analize de date — care să-i poată ridica nivelul profesional al activității desfășurate zi cu zi în școală ;

[6] R. GAGNÉ, subliniază : „o ipoteză bună este cea care va fi fecundă" (GAGNÉ R., *Condițiile învățării*, 1976, p. 308).

[7] Asupra acestei posibile erori atrage atenția și ARNOULD CLAUSSE ; „O ipoteză reprezintă o încercare, un mijloc bazat pe un ansamblu de informații pentru a ieși dintr-o situație ; ea trebuie să fie demonstrată sau infirmată și nu un punct de vedere ce trebuie apărat cu orice preț" (CLAUSSE A., *Initiation aux sciences de l'education*, Paris, Colin et Bourrelier, 1967, p. 93).

[8] PLATT JOHN R., *Strong Inference*, Science 146, 3642 din 16 oct. 1964, p. 347. După BERCEANU B. B. și PANAITESCU I., *Prezentarea lucrărilor științifice. Metodologia activității autorului*, Editura științifică, București, 1968, p. 29—30.

b — **să concretizeze pentru profesor cerințele programei,** atît în obiective operaționale, cît și în testele corespunzătoare ;

c — să pună în evidență pentru profesor unitatea OBIECTIVELE INSTRUIRII-CONȚINUTUL PROGRAMEI-INSTRUMENTELE DE EVACUARE la nivelul cel mai concret, adică **al obiectivelor performative, materialului de limbă și al testelor de relevare a însușirii acestui material și de formare a deprinderilor respective.** Înțelegerea structurii ierarhice a acestora constituie o premisă necesară de prim ordin pentru toată coloratura perfecționării procesului de predare, întrucît este **principalul cadru de referință** al activității desfășurate de profesor.

Ipotezele cercetării : Luînd ca puncte de referință elementele discutate mai sus s-a formulat următoarea **ipoteză generală :**

Dezvoltarea actuală a tehnicilor de cercetare psihopedagogică permite OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR PREDĂRII UNEI LIMBI STRĂINE ȘI ELABORAREA UNOR INSTRUMENTE DE MĂSURĂ CARE SĂ PUNĂ ÎN EVIDENȚĂ NIVELUL DE ATINGERE AL ACESTOR OBIECTIVE ȘI SĂ OFERE DATE OBIECTIVE PENTRU LUAREA UNOR DECIZII PRIVIND PERFECȚIONAREA MATERIALELOR ȘI A PROCESULUI DE PREDARE.

S-au formulat, de asemenea, următoarele **ipoteze particulare.**

IP_1 — Ca rezultantă a elementelor enumerate (în capitolul 1 al proiectului) în predarea limbilor moderne în clasele V—VIII (ca primă limbă de studiu), DEPRINDERILE DE LIMBĂ ATING NIVELE DIFERITE DE FORMARE.

$IP_{1.1}$. — **Nivelul cel mai ridicat** îl atinge **exprimarea orală,** iar în cadrul „elementelor de construcție" — **lexicul.**

$IP_{1.2}$. — **Nivelul cel mai scăzut** îl atinge **exprimarea în scris.**

IP_2 — Între deprinderi există **corelații care nu depind de apropierea dintre nivelul deprinderilor.**

IP_3 — În toate cele patru deprinderi **se pot pune în evidență unul sau mai mulți factori** care saturează într-o măsură diferită rezultatele obținute la teste.

Ipoteza generală este demonstrabilă prin **analiza** materialelor realizate și a concluziilor la care se ajunge prin experimentare ; **ipotezele particulare** sînt demonstrabile **cantitativ.**

Exemplul 2. Evident, în studiile publicate în revistele de specialitate ipoteza cercetării nu poate fi prezentată atît de detaliat ca în proiectul cercetării ; totuși formularea ei, deși succintă, trebuie să fie **suficient de clară** pentru a-i putea da cititorului posibilitatea de a înțelege cît mai bine acest element definitoriu al investigației. Redăm cîteva ipoteze formulate succint, dar cu claritatea necesară :

a. „Învățarea prin descoperire dirijată poate să stimuleze formarea unor strategii ale gîndirii prin care să se transfere criteriile de clasificare din diverse domenii (biologie, matematică, fizică, chimie), ceea ce poate contribui la înțelegerea fundamentelor dintr-un domeniu al științei (chimia)" [9].

b. „Activitatea docimologică a cadrelor didactice este susceptibilă de ameliorări dacă principiile și normele docimologice adoptate privesc sarcinile esențiale ale sistemului de examinare și notare și dacă aceste principii și norme sînt aplicate cu consecvență". [10]

c. „Cîmpurile problematice își au legile lor de organizare, relativ independente de relațiile primare din care sînt generate, ceea ce înseamnă că, după însușirea structurilor primare, problemele compuse impun subiecților un comportament de tip nealgoritmic". [11]

Exemplul 3. În redactarea multor studii autorii **nu acordă atenția cuvenită formulării ipotezei,** creînd prin aceasta dificultăți mari (uneori de nedepășit) în înțelegerea poziției lor teoretice. De multe ori ipoteza trebuie dedusă dintr-o serie de afirmații incomplete (uneori răspîndite în alineate diferite), alteori formularea cuprinde elemente nerelevante. Redăm cîteva exemple de astfel de formulări :

a. „...și în studiul gramaticii, obiect care prezintă o serie de dificultăți, datorită caracterului abstract al cunoștințelor, se pot experimenta și aplica metode care să contribuie la sporirea eficienței predării gramaticii în școală, prin accentuarea caracterului formativ, la dezvoltarea capacității operaționale, prin însușirea temeinică a cunoștințelor, pe baza unei participări conștiente a elevilor, asigurînd un învățămînt accesibil, atractiv pentru elevii mici, care vin pentru prima dată în contact cu noțiunile gramaticale". [12]

b. „În școala medie, prin urmare, fără să excludem apelul ocazional la alte me-

---

[9] MĂNZAT ION, *Rolul transferului în stimularea gîndirii științifice a elevului (clasa a VII-a)* „Revista de pedagogie", 1977, nr. 5, p. 18.

[10] POPESCU PELAGHIA, *Examinarea și notarea curentă. Experimente-Propuneri,* Editura didactică și pedagogică, București, 1978, p. 38.

[11] NICOLA GRIGORE, *„Racordarea", fapt relevant în procesul de rezolvare a problemelor,* „Revista de psihologie", 1974, nr. 1, p. 60.

[12] LUPAȘ ANA, *Utilizarea metodelor figurative în însușirea gramaticii la clasele mici,* „Revista de pedagogie", 1977, nr. 8, p. 51. A se compara cu următoarea formulare clară, în care fiecare element este relevant : „familiarizarea cu proprietățile și raporturile spațiale va sîtmula procesul de învățare a geometriei mai mult decît familiarizarea cu noțiuni abstracte ca dreapta, punctul, unghiul etc. Dacă predarea unor elemente de geometrie în spațiu va preceda predarea geometriei plane se va realiza o apropiere mai mare de experiența cognitivă proprie copilului și *se va facilita trecerea* de la acțiunea obiectuală la acțiunea mintală..." MĂNZAT BIBIANA, MĂNZAT ION, *Procedee psihopedagogice de stimulare a învățării geometriei la elevii cu deficiență mintală"* „Revista de pedagogie", 1977, nr. 12, p. 53).

tode, predarea trebuie întemeiată cu precădere pe metoda activității autonome planificate..." [13].

c. „...testele docimologice în general ca și cele elaborate și experimentate de noi contribuie la obiectivizarea actului pedagogic al aprecierii și notării elevului" [14].

[13] GOSTINI, GIORGIA, *Instruirea euristică prin unități didactice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, p. 26.

[14] SIMIONESCU TEODORA, *Randamentul școlar. Metode și tehnici de obiectivare a notării*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, p. 26.

Reamintind că **ipoteza reprezintă un răspuns plauzibil, verificabil, prefigurarea unui mod de a rezolva o contradicție** și că **este perfectibilă** pe întregul parcurs al cercetării, încheiem acest moment al discuției problemelor pe care le ridică metodologia cercetării experimentale în didactică, subliniind **necesitatea unei formulări clare a ipotezelor** (fie și într-o formă succintă) **în toate materialele** (studii, articole, monografii) **care își propun să prezinte o cercetare experimentală.**

Dialog fructuos

În orașul Piatra Neamț a avut loc în zilele de 8 și 9 mai a.c. o consfătuire de lucru cu inspectorii școlari pentru învățămîntul primar din toată țara, consfătuire organizată de M.E.I. în colaborare cu Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură la care au participat inspectori generali din Ministerul Educației și Învățămîntului, autori de manuale, directori ai caselor corpului didactic din unele județe și învățători invitați.

Consfătuirea a avut ca temă „Activitatea desfășurată de învățători pentru ridicarea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în învățămîntul primar". După cuvîntul de deschidere, rostit de tov. **CONSTANTIN STĂICULESCU**, vicepreședinte al Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, tov. prof. **RADA MOCANU**, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a prezentat un amplu material de sinteză pe tema consfătuirii, rezultat din constatările brigăzilor M.E.I. în majoritatea județelor țării. Referatul a reliefat succesele obținute, strădaniile învățătorilor pentru ridicarea nivelului la învățătură al elevilor, dar și neajunsurile care mai persistă și cauzele lor, măsurile de remediere a acestora.

Analiza făcută s-a referit atît la întregul proces de învățămînt în cl. I—IV, cît și pe discipline.

A doua parte a consfătuirii a constituit-o prezentarea a patru informări privind : 1) organizarea și desfășurarea muncii de îndrumare și control la cl. I—IV ; evaluarea și valorificarea rezultatelor ; 2) preocupările inspectoratului școlar privind creșterea eficienței acțiunilor de perfecționare a învățătorilor ; 3) preocupările cadrelor didactice și inspectoratelor școlare pentru confecționarea de material didactic și 4) organizarea excursiilor școlare trimestriale și eficiența acestora. Informările au fost prezentate de tov. inspectori școlari Lidia Mandric, Marin Rădulescu, Lucian Badea și Elena Manoilescu din județele Neamț, Argeș, Maramureș și municipiul București.

În continuare a fost prezentată noua programă de matematică pentru cl. I—IV și modificările survenite în unele capitole.

Tov. prof. Dumitru Roșca, coautor la manualul de matematică pentru clasa a II-a, la îndrumătorul pentru învățători și realizatorul unei truse didactice complexe pentru predarea matematicii în lumina teoriei mulțimilor, a expus tehnica metodică de tratare a înmulțirii și împărțirii, adunării și scăderii cu trecere peste ordin, în viziune modernă.

Unele aspecte privind perfecționarea predării limbii române au format o a doua preocupare a consfătuirii la care ne referim. Au fost prezentate următoarele referate : „Orientări metodologice în analiza textelor de citire" — lector univ. dr. I. Șerdean ; „Organizarea lecțiilor de compunere" — prof. dr. V. Teodorescu și „Tipuri de exerciții folosite în predarea limbii române" — prof. V. Molan, inspector în M.E.I.

Toate materialele prezentate în cadrul acestei întîlniri de lucru au fost urmate de vii dezbateri în cadrul cărora s-au prezentat și unele aspecte pozitive din munca instructiv-educativă la cl. I—IV, cît și unele greutăți întîmpinate.

De reținut, în cadrul discuțiilor, a fost cuvîntul delegatului Organizației pionierilor și șoimilor patriei, care s-a referit, printre altele, la unele aspecte privind modul de corelare a activităților școlare cu cele ale organizației de pionieri.

Un alt punct al ordinei de zi, care a suscitat interes, a fost prezentarea prevederilor noului plan de învățămînt pentru cl. I—IV, plan ce va intra în vigoare începînd din anul școlar 1979—1980.

În încheierea consfătuirii, tov. prof Rada Mocanu, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a dat citire Programului de măsuri pentru îmbunătățirea activității instructiv-educative în învățămîntul primar, elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului.

MEDEEA BUNESCU

GHEORGHE LAZĂR ȘI NATURA APOSTOLATULUI SĂU

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

La 5 iunie a.c. întregul popor a sărbătorit cu recunoștință aniversarea a 200 de ani de la nașterea lui Gh. Lazăr, strălucit ctitor al școlii neamului, neobosit militant pentru deșteptarea conștiinței latinității la români și măreață figură de luptător în slujba libertății și independenții poporului nostru. Această aniversare este pentru noi un prilej binevenit de meditație asupra apostolatului lui Gh. Lazăr, pentru definirea acestuia în comparație cu apostolatul altor militanți de frunte români și străini.

Gh. Lazăr a desfășurat — o știm cu toții — un apostolat școlar, în cadrul Academiei de la Sf. Sava din București, predînd cursuri de inginerie și filosofie pentru prima oară în limba română. Acest apostolat are multe note comune cu al lui J. A. Comenius, al lui I. H. Pestalozzi, J. G. Fichte,, A. Diesterweg etc., iar pe plan românesc cu acela al lui Gh. Asachi și N. Iorga. Totuși, în apostolatul lui Gh. Lazăr găsim note distincte, care-i conferă o anumită originalitate.

Dacă apostolatul său este, ca și al lui **Comenius**, de tip cultural, în schimb diferențele sînt evidente: în timp ce pedagogul ceh vedea în școală un „domus Salomonis" („casa înțelepciunii"), iar în omul ideal — omul înțelept, format în perspectiva culturii general-umane, cu aspirație spre universalitate, Gh. Lazăr vedea în școală „izvorul tămăduirii" de ignoranță, scopul educației în formarea unui român conștient de originea lui latină și plin de demnitate, format în perspectiva culturii naționale.

Dacă, pe de altă parte, comparăm apostolatul lui Gh. Lazăr cu acel al lui **Pestalozzi**, constatăm unele puncte comune: dragoste mare pentru popor și convingerea că ridicarea lui se poate realiza numai prin școală. Totuși, ei se diferențiază, întrucît Pestalozzi punea accentul pe școala primară, ca școală a poporului și pe o educație preponderent morală, în cadrul căreia educația religioasă ocupa un loc important, spre deosebire de Gh. Lazăr, care recunoaște Academiei un rol decisiv în viața unui popor și care urmărea educarea pentru dezvoltarea conștiinței naționale și cultivarea științelor realiste, în frunte cu științele inginerești și matematice.

O interesantă apropiere se poate face între marele educator al românilor și filosoful **Fichte**. Și unul și altul și-au îndemnat popoarele la lupta pentru independență și libertate. Totuși, există și între ei o diferență însemnată: Fichete vedea în întărirea fizico-morală a poporului german un mijloc de eliberare de sub stăpînirea napoleoniană, iar Gh. Lazăr pusese în slujba unui scop similar — eliberarea națională — alte mijloace: dinamizarea românului prin evocarea originii sale glorioase, a virtuților romane și prin conștientizarea obligațiilor de a fi la înălțimea strămoșilor săi romani.

Mai departe, observăm că, așa cum Diesterweg fusese supranumit „praeceptor Germaniae", Gh. Lazăr a fost socotit, pe drept cuvînt, „profesorul românilor". Diferențele dintre cele două personalități nu sînt însă de ignorat: pe cînd A. Diesterweg a rămas un mare educator al învățătorilor germani, Gh. Lazăr s-a ridicat la condiția de educator al întregii tinerimi și prin aceasta al întregului popor. Pe plan românesc, Gh. Lazăr este comparabil cu **Gh. Asachi** și cu **N. Iorga**, de care îl apropie ctitoria de școală și, respectiv, grija pentru educarea neamului. Pe toți trei îi animau aceleași aspirații patriotice, aceeași căldură, același avînt pentru ridicarea românilor, pentru luminarea lor și pentru constituirea unui stat liber al tuturor românilor. Admirația noastră față de Gh. Lazăr este însă cu atît mai puternică, cu cît el a lucrat în condiții mai grele, realizînd totuși o operă cel puțin la nivelul celorlalți doi, prin răsunetul ce l-a avut.

Astăzi, problemele culturale, educative și social-politice ale noastre diferă de acelea în care a muncit Gh. Lazăr, dar poate tocmai această diferență în bine îi datorează mult apostolatului fierbinte al prestigiosului nostru predecesor, care a proiectat spre noi o călăuzitoare dîră de lumină.

Consfătuirea inspectorilor de biologie şi chimie

În zilele de 11 şi 12 mai a.c. s-a desfăşurat la Rîmnicu Vîlcea o fructuoasă consfătuire cu inspectorii şcolari din întreaga ţară pentru biologie şi chimie, două dintre disciplinele fundamentale din învăţămînt. La lucrările acestei consfătuiri, prima de acest gen cum au recunoscut unii dintre interlocutori, organizată de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului şi Uniunea Sindicatelor din Învăţămînt, Ştiinţă şi Cultură, au luat parte cadre de conducere, de îndrumare şi control, reprezentanţi ai Editurii didactice şi pedagogice şi ai Întreprinderii „Didactica", inspectori şcolari judeţeni, metodişti, preşedinţi de sindicate.

Lucrările consfătuirii s-au desfăşurat pe două secţii : biologie şi chimie.

La **secţia chimie lucrările** au fost conduse de tov. **Nicolae Iosif,** secretar de stat în Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului care a arătat importanţa acestei manifestări cu valoare de schimb de experienţă pentru toţi participanţii.

În prima zi, în deschidere, tov. Virginia Marian, dir. adj. în M.E.I. a prezentat referatul intitulat „Preocupări legate de modernizarea predării chimiei în gimnaziu şi liceu. Măsuri în vederea creşterii eficienţei pentru pregătirea elevilor", care a pus în dezbatere probleme ale conţinutului şi a tehnologiei didactice la chimie, făcînd totodată şi o analiză a unor aspecte privind procesul de predare-învăţare, desprinse în urma controalelor efectuate de M.E.I. în anul şcolar 1978—1979 în unele judeţe din ţară.

În continuare, programul consfătuirii a cuprins patru comunicări variate ca tematică, bogate în conţinut, rezultate ale activităţii nemijlocite cu elevii.

Astfel s-au prezentat comunicările : „Metode şi tehnici de lucru pentru creşterea eficienţei lecţiei de chimie" — prof. Cornelia Gheorghiu inspector şcolar la municipiul Bucureşti ; „Integrarea experimentului în lecţia de chimie" — prof. Ioan Popovici, inspector şcolar jud. Vîlcea ; „Direcţii şi orientări în concepţia de realizarea mijloacelor de învăţămînt" — prof. Rodica Constantinescu — Oficiul central de mijloace de învăţămînt — M.E.I. şi „Organizarea şi desfăşurarea inspecţiei şcolare de specialitate" — ing. Eleonora Pop — CEPEIT — Cluj-Napoca.

Prin conţinutul lor, comunicările au reliefat preocupările autorilor pe linia unei continue perfecţionări a învăţămîntului, constituind totodată un îndemn pentru participanţi de a se implica mai profund şi cu mai multă eficinţă în procesul de predare-învăţare a chimiei în vederea pregătirii tinerei generaţii pentru o viaţă activă, pentru gîndire şi activitate independentă, pentru legarea mai strînsă a chimiei de viaţă, de practică.

Cu mult interes a fost ascultată expunerea făcută de tov. dr. ing. Corneliu Craiu — director ştiinţific al ICECHIM Bucureşti privind realizari şi perspective din domeniul industriei chimice.

După ce a făcut o scurtă trecere în revistă a dezvoltării industriei chimice din ţara noastră de la Congresul al IX-lea al P.C.R. pînă în prezent, referentul a prezentat unele probleme legate de obţinerea unor produse în unele centre ale industriei chimice, precum şi locul pe care-l ocupă ţara noastră în economia mondială prin produsele pe care le exportăm în diferite ţări ale lumii. Cu acest prilej a subliniat contribuţia cercetării ştiinţifice şi rezultatele obţinute de ICECHIM, de cadrele didactice din catedrele de specialitate din învăţămîntul superior, de ingineri şi tehnicieni din producţie, precum şi competenţa profesională şi instruirea profesională a acestora, subliniind că un accent deosebit se pune în etapa actuală pe spiritul de lucru în echipă, pe spiritul de echipă care trebuie educat la elevi, viitorii specialişti, din primele ore de chimie de lucru în laborator.

În discuţiile purtate în cadrul consfătuirii, participanţii au apreciat valoarea lucrărilor prezentate şi în strînsă legătură cu conţinutul acestora au pus în discuţie probleme privind studierea chimiei în şcoală. Astfel s-a accentuat importanţa însuşirii chimiei pe cît posibil pe calea experimentală încă din primele clase, pentru care ar fi necesară sau sporirea numărului de ore la clasele a VII-a şi a VIII-a sau descongestionarea programei, semnalîndu-se unele greutăţi şi în parcurgerea programelor şi manualelor la clasele a X-a şi a XI-a. Un loc important în luările de cuvînt l-a ocupat pregătirea profesorului pentru lecţie şi problemele legate de perfecţionarea profesorilor de chimie din mediul rural, cu dublă specialitate sau de alte specialităţi.

În încheiere, concluziile au reliefat utilizarea unor astfel de manifestări care constituie un bilanţ al muncii la catedră dar şi un izvor de învăţăminte, generalizări şi perspective.

La **secţia biologie** — tov. prof. Rada Mocanu, adjunct al ministrului educaţiei şi învăţămîntului a prezentat o informare asupra rezultatelor obţinute în studierea biologiei. Relevînd succesele dobîndite de şcoală în ultimii ani, tov. Rada Mocanu a scos în evidenţă măsurile întreprinse de minister în vederea elaborării unei noi concepţii privind structura programelor şi manualelor şcolare pentru învăţămîntul liceal şi gimnazial. Un şir de măsuri luate de minister şi inspectoratele şcolare au contribuit la o simţitoare îmbunătăţire a predării biologiei.

Calitatea actului de predare-învăţare s-a îmbunătăţit sensibil prin atenţia care

se acordă bunei pregătiri de specialitate a profesorilor, prin diversificarea activităților de studiere a biologiei. A devenit tot mai insistentă preocuparea profesorilor de biologie de a desfășura lecțiile de biologie în laboratoare și biobazele școlare. Lecția pe bază de expunere și-a restrîns mult aria de desfășurare, locul ei fiind luat în mare măsură de demonstrații și experimente, de lecția la muzeu sau la centre de cercetare și unități productive. Elocvente au fost în acest sens și datele furnizate de județele Cluj și Prahova, care, în informările prezentate, au scos în evidență practica înaintată a unor școli în organizarea și dotarea laboratoarelor, în funcționarea cercurilor de elevi, în integrarea experimentului în lecțiile de biologie.

Studiul biologiei în școală are încă destule carențe atît în ceea ce privește structura programelor și calitatea manualelor școlare, cît și în modul în care se desfășoară actul de predare-învățare în unele unități de învățămînt. Dacă pînă în 1976 se abuza de descriptivism în predarea biologiei, acum se tinde spre un structuralism exagerat. Învățarea biologiei în gimnaziu este mult rămasă în urmă și se cer eforturi de aducerea ei la nivelul predării ei în liceu. Cu toate că manualele de biologie au înregistrat sensibile ameliorări, se mai fac simțite unele neajunsuri în privința dozării cunoștințelor (volum exagerat la unele teme), în prezentarea lor la nivelul exigențelor cercetării științifice. Pregătirea de specialitate și psihopedagogică a unor profesori nu întrunește exigențele cerute de noua calitate a învățămîntului. Cu deosebire, în referat și în intervențiile unor inspectori școlari s-au menționat serioase carențe în pregătirea psihopedagogică a noilor absolvenți ai învățămîntului superior. Cu toate că universitatea are drept obiectiv principal pregătirea viitorilor profesori, absolvenții veniți în învățămînt acuză serioase deficiențe mai ales pe latura psihopedagogică. Aceste neajunsuri și altele fac ca procesul învățării biologiei în școală să pretindă ameliorări care să înlăture lipsurile din cunoștințele elevilor, să ducă la stăpînirea de către elevi a terminologiei științifice, a conceptelor fundamentale ale biologiei. Studiul biologiei în școală este menit nu atît să încarce memoria elevilor cu date și informații mai mult sau mai puțin semnificative, cît, mai ales, să le dezvolte capacitățile de cunoaștere și să le formeze deprinderile practice și tehnice de lucru, să le creeze o atitudine activă.

Studiul biologiei în școală are drept obiectiv principal formarea la elevi a unor convingeri puternice materialist-științifice, crearea atitudinilor și concepției înaintate științifice despre natură și societate. Dacă la unii elevi se mai fac simțite unele păreri depășite de știință și filozofia marxistă în înțelegerea vieții, aceasta se datorează și faptului că în predarea biologiei se întîlnesc profesori la care abundă verbalismul și prelegerea, lecțiile se desfășoară monoton și neconvingător în sala de clasă, metodele active nu-și găsesc locul cuvenit în actul de predare-învățare, experimentul de laborator se întîlnește arareori. Cum o parte dintre profesorii de biologie din învățămîntul gimnazial predau și practica agricolă, o serie de intervenții au vizat măsuri de îmbunătățirea actului de predare-învățare și la această disciplină de învățămînt unde accentul va trebui să cadă pe lucrările practice, experiențele și demonstrațiile de pe loturile școlare.

Analiza și schimbul fructuos de idei al inspectorilor de biologie a fost întregit de expunerile unor specialiști, de vizitele de documentare. Prof. dr. docent Petre Raicu de la Universitatea din București a expus într-o accepție modernă noutăți în domeniul geneticii și geneticii inginerești. Oficiul central pentru mijloace de învățămînt, prin inspectorul Fl. Olteanu a prezentat direcții și orientări noi în crearea mijloacelor de învățămînt, cu accent pe integrarea lor judicioasă și eficientă în actul de predare și învățare.

Merită subliniată activitatea Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură care își concentrează tot mai insistent preocupările pe acțiuni de perfecționare a personalului didactic. Așa cum menționa în cuvîntul său tov. DOBRIȚA ȚIGARAN, secretara uniunii de ramură, sindicatele din învățămînt își axează cu deosebire activitatea pe sprijinirea educatoarelor, învățătorilor și profesorilor în a-și moderniza tehnicile de predare și a impulsiona inițiativele cadrelor didactice în vederea obținerii unei noi calități în învățămînt.

***Consfătuirea* inspectorilor de chimie și biologie a reușit să scoată în evidență multe din experiențele valoroase ale școlii în predarea acestor discipline fundamentale, să atragă atenția asupra neajunsurilor ce mai persistă, jalonînd direcții de optimizare a actului de predare-învățare la aceste obiecte de învățămînt. Măsurile adoptate de minister în ultimul timp privind perfecționarea programelor, manualelor școlare, modernizarea mijloacelor de învățămînt și asigurarea bazei materiale, comunicate de inspectorii de specialitate participanților la această întîlnire cu pronunțată tentă științifică se vor răsfrînge în mod favorabil în școli.**

Veronica FERARINI
Anton VASILESCU

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită **„asigurarea complexă a elevilor și studenților"**.

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract :

— **cazurile de accidente ale elevului sau studentului,** pentru sume asigurate de pînă la 18.000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor ;

— **cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție** la bunurile asigurate (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2.000 de lei ;

— **cazurile de răspundere civilă legală** care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2.000 de lei.

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12.000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări, vă puteți adresa responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități ADAS.

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1056 la I. P. „Filaret“
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11
București
Republica Socialistă România

I 4123.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

PROMOVAREA SPIRITULUI REVOLUȚIONAR, NOVATOR, ÎN CREAȚIA ȘTIINȚIFICĂ ȘI TEHNOLOGICĂ, editorial ● PRINCIPALELE DIRECȚII ȘI SEMNIFICAȚII ÎN EVOLUȚIA ȘCOLII NOASTRE ÎN ANII CONSTRUCȚIEI SOCIALISTE de I. Gh. Stanciu ● CONTRIBUȚIA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE LA PROMOVAREA ȘI AFIRMAREA UNEI CONCEPȚII ÎNAINTATE DESPRE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN ȚARA NOASTRĂ de V. Radulian

8

ANUL XXVIII, august, 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

(97)

REVISTA DE PEDAGOGIE

11 IUL. 2014

- IUI 2005

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

Tiparul executat sub cd. 1067 la I. P. „Filaret"
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11
București
Republica Socialistă România

Lei 5

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

8/1979

2022

Promovarea spiritului revoluționar, novator, în creația științifică și tehnologică . 2
Să educăm tînăra generație în spiritul economiei 5

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ ÎN ANII SOCIALISMULUI

ION GH. STANCIU : Principalele direcții și semnificații în evoluția școlii noastre în anii construcției socialiste 6

VIRGILIU RADULIAN : Contribuția cercetării psihopedagogice la promovarea și afirmarea unei concepții înaintate despre educație și învățămînt în țara noastră 12

EMILIAN DIMITRIU : Dezvoltarea gîndirii pedagogice românești în anii socialismului 16

ELENA IRIMIE : Activitățile politico-educative desfășurate de Organizația pionierilor în scopul cultivării patriotismului revoluționar în rîndul copiilor . . 20

ANDREI BĂLAN : Școala din Maramureș la a 35-a aniversare de la eliberarea patriei 24

PEDAGOGIA MUNCII

MIHAI PETEANU : Politehnizarea învățămîntului și integrarea lui cu cercetarea și producția 29

IOAN JINGA : Ridicarea nivelului calitativ al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica social-politică 32

EUGENIA BĂLAȘA : Valențe ale educației tehnologice permanente 36

DEZBATERE

FLORICA POPESCU : Sensuri noi actului de modernizare a studiului științelor sociale în școală 39

EDUCAȚIA MORAL-CETĂȚEANEASCĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

GHEORGHE BUNESCU, CONSTANTIN NICULESCU : Școala — centru de educație comunistă 46

ION GEORGESCU : Educația ideologico-politică a elevilor prin lecția de istorie . 49

PRECUP ROMAN : Elevii de vîrstă școlară mică și ideile de prietenie și pace între popoare 53

DOINA CALOMFIRESCU : Educația ca asimilare a libertății 56

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

TUDOR OPRIȘ : Colocviu național al literaturii pentru copii și simpozionul național „Copilul și cartea". 59

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DIN ALTE ȚĂRI

DUMITRU COPILU : Considerații privind instruirea practică în învățămîntul contemporan din diferite țări 61

CĂRȚI — IDEI

CONSTANȚA ȘORIK : Dialog între generații 11

ION ORGHIDAN : Secolul educației noi 45

LĂCRĂMIOARA CIUNTU : Răsfoind cîteva din revistele elevilor 58

29098

PROMOVAREA SPIRITULUI REVOLUȚIONAR, NOVATOR, ÎN CREAȚIA ȘTIINȚIFICĂ ȘI TEHNOLOGICĂ

PROIECTUL PROGRAMULUI — DIRECTIVĂ DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ, DEZVOLTARE TEHNOLOGICĂ ȘI DE INTRODUCERE A PROGRESULUI TEHNIC ÎN PERIOADA 1981—1990 ȘI DIRECȚIILE PRINCIPALE PÎNĂ ÎN ANUL 2000 supus dezbaterii comuniștilor, oamenilor de știință, cercetătorilor, masei largi a oamenilor muncii, urmînd a fi adoptat de către Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român, constituie un document care pune la temelia vieții de azi gînduri îndrăznețe, înnoitoare, de cucerire a noi culmi ale progresului și înaripează realizarea visurilor noastre cutezătoare în perspectiva viitorului comunist al patriei.

Acest amplu program al dezvoltării viitoare, elaborat din inițiativa și sub conducerea nemijlocită a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, dă glas cu clarviziune concepției referitoare la rolul hotărîtor al științei și tehnicii în dezvoltarea economico-socială a țării, trasînd într-o largă perspectivă obiectivele de bază și direcțiile principale ale științei și tehnologiei.

AFIRMAREA TOT MAI PREGNANTĂ A ȘTIINȚEI în societatea noastră este expresia politicii Partidului Comunist Român și a statului socialist care au asigurat continua dezvoltare a bazei materiale a activității de cercetare, pregătirea cadrelor de specialitate, stimularea gîndirii științifice românești și legarea ei de rezolvarea cerințelor complexe ale progresului societății noastre.

După cum a stabilit Congresul al XI-lea al partidului, în cincinalul 1976—1980 — primul cincinal al afirmării plenare a revoluției tehnico-științifice în țara noastră — în întreaga activitate economico-socială au fost larg promovate cuceririle științei și tehnicii avansate, cercetarea fiind tot mai strîns legată de cerințele concrete ale dezvoltării societății, integrată organic cu producția și învățămîntul. Pe bază de cercetare științifică și tehnologică proprie, în cursul actualului cincinal au fost asimilate circa 5 000 de mașini, utilaje și instalații noi și reproiectate, precum și peste 3 300 noi materiale și bunuri de consum, au fost introduse circa 3 900 tehnologii moderne. Cercetarea științifică și tehnologică asigură, în actualul cincinal, circa 90 la sută din materialele noi puse în fabricație, precum și peste 90 la sută din tehnologiile noi. S-a desfășurat o amplă activitate pentru continua dezvoltare și modernizare a bazei materiale a cercetării, s-au constituit colective mixte de cercetători și tehnologi care asigură asistența tehnică și pregătirea fabricației pînă la atingerea parametrilor proiectați.

Toate aceste rezultate dovedesc potențialul de gîndire și creație al oamenilor de știință, al cercetătorilor din țara noastră, însuflețiți de pasiune pusă în slujba progresului social, călăuziți de concepția despre univers și societate a partidului nostru, materialismul dialectic și istoric.

După cum se arată în **Proiectul de Directive ale Congresului al XII-lea al partidului, în următoarele două decenii va avea loc afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științifice contemporane în toate domeniile, accelerarea trecerii, pe baza acumulărilor cantitative obținute în cincinalele precedente, la o nouă calitate a întregii activități economico-sociale.** Așa cum a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea rostită la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României, **„... este necesar ca România să asigure dezvoltarea intensă a întregii activități științifice și tehnice, preocuparea pentru crearea de noi tehnologii. Pe această cale se va asigura o bază trainică, din toate punctele de vedere, pentru înfăptuirea Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare spre comunism".**

În acest sens, Programul-directivă dă expresie sarcinilor prin a căror înfăptuire trebuie să se asigure dezvoltarea și modernizarea continuă a întregii economii, ridicarea culturii noastre pe o nouă treaptă. Printr-o gîndire științifică nouă, revoluționară, vom face să prospere flacăra cunoașterii științifice, roadele ei avînd drept țel ridicarea întregii vieți materiale și spirituale la o nouă calitate, începînd cu rezolvarea unor probleme legate de valorificarea substanțelor minerale, cu crearea de noi mașini, instalații și utilaje și pînă la dezvoltarea telecomunicațiilor prin sateliți.

Programul-directivă conține obiective care vor asigura dezvoltarea științei și tehnologiei într-o concepție amplă, unitară, orientările principale îmbinînd sarcinile actuale cu cerințele de perspectivă privind dezvoltarea pînă la sfîrșitul mileniului. Nici o direcție de cercetare actuală pe plan mondial, nici un domeniu nu lipsesc din cîmpul de investigații viitoare.

Conceput pe trei etape — 1985—1990 și 2000 — programul prevede ca cercetarea științifică să contribuie nemijlocit la rezolvarea tuturor problemelor legate de înfăptuirea cincinalului 1981—1985, să asigure soluțiile tehnice privind transpunerea în viață a orientărilor pentru cincinalul 1986—1990, să pregătească descoperiri științifice și soluții tehnologice necesare dezvoltării în perspectivă a României pînă în anul 2000. Toate acestea presupun o gîndire științifică profund novatoare, îndrăzneață, revoluționară, a cărei însemnătate a fost subliniată de tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea sa la Plenara Comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României : **„Să promovăm o gîndire mai îndrăzneață, mai revoluționară în știință, pentru că numai așa vom putea ține pasul cu uriașele descoperiri care au loc în lume, vom putea face să crească contribuția științei și tehnicii românești, atît la progresul societății noastre socialiste, cît și la știința și civilizația mondială.**

Pornind de la concepția revoluționară, materialist-dialectică și istorică, să fim conștienți că nu există domeniu unde s-a spus ultimul cuvînt ; există numai lucruri cunoscute la un moment dat, dar în toate domeniile omenirea cucerește mereu noi succese în cunoaștere, realizează noi descoperiri".

Devansînd cu cel puțin cinci ani activitatea economică, știința și tehnologia românească vor trebui să urmărească cu prioritate : dezvoltarea bazei de materii prime, obținerea unor materii prime cu caracteristici superioare, crearea unor produse de înaltă calitate și competitivitate, extinderea automatizării și mecanizării proceselor de producție, obținerea de soiuri de plante și rase de animale de înaltă productivitate, elaborarea și aplicarea unor tehnologii avansate care să ducă la creșterea eficienței economice.

De asemenea cercetarea științifică și dezvoltarea tehnologică vor avea ca principale direcții de dezvoltare și prevederile cuprinse în **Proiectul Programului-directivă de cercetare și dezvoltare în domeniul energiei în perioada 1981—1990 și orientările principale pînă în anul 2000** care concretizează liniile directoare ale politicii energetice a partidului nostru, avînd în vedere cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării economiei naționale, precum și implicațiile pe care le generează criza energetică ce se manifestă pe plan mondial. Acest program-directivă pornește de la necesitatea ca în viitorul deceniu România să devină independentă din punctul de vedere al aprovizionării cu energie și combustibil.

Sarcini deosebit de importante revin din Programul-directivă de cercetare științifică, dezvoltarea tehnologică și de introducere a progresului tehnic, cercetării economice, social-politice, filosofice, din domeniul istoriei și arheologiei, din domeniul teoriei și istoriei artei, al literaturii și lingvisticii.

În aceste domenii cercetările vor trebui să aprofundeze studiul legilor economice obiective în scopul folosirii lor conștiente în activitatea practică de conducere și organizare a vieții economico-sociale, să studieze interdependența dintre factorii economici, sociali, politici și ideologici, dintre bază și suprastructură, transformările revoluționare care au loc în structura și fizionomia întregii societăți, să-și întărească caracterul combativ mînd ferm pentru afirmarea justei concepții revoluționare a partidului nostru, împotriva diferitelor curente și ideologii retrograde, idealiste, mistice. De asemenea, cercetarea trebuie să pună în lumină bogatele tradiții ale luptei poporului nostru pentru libertate, independență și unitate națională, contribuția sa la cauza generală a progresului și civilizației, să îndrume dezvoltarea și orientarea creației literar-artistice încît aceasta să devină un mijloc de perfecționare continuă a societății, a omului, de afirmare a noilor principii etice ale socialismului și comunismului.

Un capitol special din Programul-directivă este consacrat integrării organice a științei cu producția și învățămîntul. Afirmîndu-se faptul că sarcina unităților științifice, a fiecărui cercetător este nu numai de a studia și concepe soluții tehnice avansate, ci și de a contribui direct la aplicarea lor efectivă, cu rezultate maxime, în practică, în producție, în viața economico-socială, este relevat rolul important, în afirmarea revoluției tehnico-științifice din țara noastră care revine învățămîntului, principalul izvor de cadre pentru toate domeniile, inclusiv pentru activitatea de cercetare, acesta reprezentînd o vastă rețea de creație științifică, ce cuprinde toate domeniile științei, tehnicii și culturii. Este reliefată sarcina cadrelor didactice din învățămîntul superior și studenților de a participa mai intens la munca de cercetare științifică organizată în cadrul institutelor centrale și al academiilor de profil, precum și necesitatea participării sistematice și nemijlocite a profesorilor, a tuturor cadrelor din învățămîntul liceal la activitatea tehnico-științifică din întreprinderi, la conceperea și promovarea de noi tehnologii, la asimilarea de noi produse, la organizarea pe baze științifice a producției și muncii, tineretul fiind un

participant activ la introducerea progresului tehnic.

Este subliniată însemnătatea conlucrării tot mai strînse a cercetătorilor cu clasa muncitoare, cu masele largi de oameni ai muncii, a stimulării activității științifice și tehnice de masă a muncitorilor, țăranilor, tehnicienilor și inginerilor din unitățile productive, punînd astfel în valoare inițiativele și inovațiile aparținînd gîndirii creatoare a poporului nostru. Fiind cunoscut faptul că afirmarea tot mai puternică a științei în toate domeniile vieții economico-sociale reprezintă un factor important al dezvoltării țării noastre, este necesar ca în întreprinderi, în instituții de cercetare și învățămînt, în unitățile economico-sociale să se cultive o puternică opinie de masă privind promovarea permanentă a noului, a noilor cuceriri ale științei și tehnicii, afirmarea continuă a spiritului novator, creator, în cercetare și producție. Rezultatele și experiența dobîndite în cele două ediții ale Festivalului național „Cîntarea României" stau mărturie că masele de oameni ai muncii pot deveni un potențial de seamă în promovarea progresului tehnic în multiple domenii de activitate.

Pentru traducerea în viață a acestui complex program de cercetare științifică și dezvoltare tehnologică care va asigura o înaltă eficiență a întregii vieți economice și sociale, factor al progresului multilateral al societății noastre socialiste, sînt prevăzute măsuri vizînd dezvoltarea bazei materiale a activității de cercetare științifică, pregătirea cadrelor de specialiști și perfecționarea activității de informare și documentare tehnico-științifică. Astfel, în cincinalul 1981—1985 vor fi mărite cu circa 50 la sută față de cincinalul 1976—1980 fondurile pentru finanțarea activității de cercetare științifică și dezvoltarea tehnologică, iar numărul cadrelor care vor lucra în acest domeniu se va ridica în 1985 la peste 245 000, marcînd o creștere de 20 la sută față de anul 1980. În același timp este prevăzută și perfecționarea conducerii activității de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și introducere a progresului tehnic. Consiliul Național pentru Știință și Tehnologie are însărcinarea să asigure mobilizarea întregului nostru potențial tehnico-științific, pregătirea profesională și politică a tuturor celor care lucrează în acest domeniu, intensificarea procesului de integrare a științei cu producția și învățămîntul, scurtarea termenelor de realizare și aplicare în producție a noilor soluții științifice, promovarea activă a creației științifice și tehnice originale.

Din parcurgerea întregului Program-directivă se degajă cu pregnanță grija față de om, beneficiarul ridicării vieții noastre materiale și spirituale la o nouă calitate. În ansamblul lor, prevederile înscrise deschid multiple căi de afirmare în activitatea profesională, în creație, celor care lucrează pe tărîmul științei, precum și tuturor celor care au datoria să promoveze noul, în orice sector de activitate.

Cadrele didactice au îndatorirea să insufle elevilor curiozitatea științifică, pasiunea pentru știință, mîndria de a investiga și de a descoperi cu propriile forțe. Cu cît elevii vor fi formați și îndrumați încă de mici în acest spirit, cu atît mai mult vor obține mai tîrziu realizări trainice pe tărîmul cunoașterii și descoperirii științifice, vor manifesta spirit creator și elan neprecupețit în domeniile în care vor activa.

De asemenea, cadrele didactice au misiunea de a deprinde pe elevi să acționeze cu chibzuință și cumpătare, să economisească energia și combustibilul. Încă de la o vîrstă fragedă pot fi obișnuiți să acționeze cu simț de responsabilitate, să profite de lumina zilei pentru a-și efectua lecțiile și a desfășura diferite activități, să chibzuiască cum se poate economisi consumul de gaze și de energie electrică în școală, acasă, pretutindeni.

Proiectul Programului-directivă de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic în perioada 1981—1990 și direcțiile principale pînă în anul 2000 deschide largi și luminoase perspective ale ridicării patriei noastre pe culmile progresului, înfățișîndu-ne chipul ei de mîine, căile pe care să pășim pentru înfăptuirea acestui viitor luminos. Acest document reflectă politica științifică a partidului nostru, capacitatea sa de a prevedea, de a prospecta viitorul, pe baza cunoașterii temeinice a condițiilor și etapelor de dezvoltare a societății noastre.

Integrîndu-se în eforturile întregului popor, cercetătorii din domeniul pedagogiei și psihologiei, cadrele didactice au datoria patriotică să militeze pentru triumful științei și tehnicii românești, pentru deplina integrare a cercetării cu producția și învățămîntul, pentru pregătirea, formarea și educarea multilaterală a tineretului, constructorul de mîine al societății noastre, făuritorul drumului luminos trasat cu clarviziune de partid.

SĂ EDUCĂM TÎNĂRA GENERAȚIE ÎN SPIRITUL ECONOMIEI

„Energia ! sursa ei cea mai sigură : economisirea" ; „Cauza tuturor, datoria fiecăruia este de a gospodări cu răspundere fiecare kilowatt de energie, fiecare gram de combustibil" — sînt probleme, dezbătute zilnic de ziarele noastre și este firesc să fie așa. Astăzi, cînd în întreaga lume se estimează resursele energetice (care sînt limitate), implicațiile nefaste ale exploatării neraționale a rezervelor Terrei, căutările științifice pentru redresare, țara noastră se înscrie în această politică energetică mondială.

Recentele hotărîri de partid și de stat confirmă preocuparea permanentă a P.C.R. pentru viitorul patriei noastre, pentru generațiile care vor desăvîrși societatea viitoare, comunistă. Raționalizarea consumurilor de energie și combustibil de către fiecare cetățean al patriei noastre va face posibilă beneficierea de tot ceea ce omenirea a descoperit și pus în slujba civilizației contemporane. Revoluția științifică-tehnică din ultimele decenii a stimulat descoperiri în toate domeniile vieții social-economice, dînd acces omului spre noi culmi de cultură și civilizație. Aceasta a solicitat însă energia ca o cerință vitală, indispensabilă dezvoltării, impunînd reflexii asupra felului de energie, a combustibililor ce pot fi folosiți. Omul epocii moderne solicită tipuri diferite de energie. Oferta însă nu mai ține pasul cu cerința. De aceea se impune, nu renunțarea a tot ce epoca modernă oferă omului pentru a prospera, ci găsirea unor soluții de economisire a energiei și deschideri spre noi domenii de explorare. Or, economisirea depinde de om. În acest sens trebuie îndreptată educația.

„Fiecare unitate de învățămînt trebuie să fie un puternic centru de educație socialistă și comunistă a copiilor și tinerilor". Traducînd această sarcină, includem printre scopurile educației formarea conștiinței tineretului și a responsabilității pentru ziua de mîine. Economia de energie și combustibil trebuie înțeleasă de tînăra generație ca un principal mijloc de păstrare a independenței economice a țării noastre, drămuirea resurselor economice proprii, care ne țin la distanță de specula prețurilor exploatărilor economiei. În pregătirea multilaterală a tineretului trebuie să se asigure o temeinică pregătire, dezvoltarea gîndirii economice în întregul sistem educativ, ca subsistem al sistemului social, fondat pe sistemul economic al societății contemporane. Numai în acest context se va realiza noua etică, înțelegerea necesității economiei și cumpătării de cetățeanul patriei libere, producător și proprietar al bunurilor materiale și spirituale.

Educația trebuie să pună accent pe educația socială a tineretului. Educatorul are ca sarcină desfășurarea unei intense muncii politice, pentru a contribui la dezvoltarea conștiinței socialiste, formarea atitudinii politice, înțelegerea corectă a mesajului legilor și reglementărilor în problema abordată, capacitatea de a participa la viața societății. Își va aduce în acest fel aportul la înlăturarea nepăsării pentru risipă, formarea unui cetățean cumpătat, cu simțul datoriei, respectarea demnității omenești, a-și asuma răspunderi, a căuta soluții de optimizare a unor procese de muncă și activitate, organizarea rațională a timpului în spiritul economiei.

Pedagogul este chemat ca, prin tactul său, cu talentul de educator să contribuie la formare permanentă în acest spirit a membrilor societății, începînd cu micul cetățean de pe toate treptele sociale, pînă la oamenii muncii de toate vîrstele. El este în prima linie a cunoașterii cerințelor formării omului epocii contemporane, cunoscînd întreaga frămîntare pentru progres și civilizație.

Dar deosebit de important ni se pare a insista pe formarea personalității creatoare, dezvoltarea creației și creativității tehnice încă de la vîrsta mică, stimularea soluțiilor de raționalizări, inovații și invenții. Cu toții sîntem chemați pentru găsirea unor noi surse de recuperare a energiilor reziduale, economisirea energetică, iar copiii și adolescenții pot fi educați în spiritul cercetării, al căutării continui de soluții viabile și eficiente. Tradiția organizațiilor de pionieri și tineret pentru educarea în spiritul economiei va contribui la economisirea de combustibil și energie nu numai în școală, dar și în propria lor familie. Acțiunile extrașcolare vor trebui să fie organizate — în funcție de spațiul școlar — cu precădere în orele cu lumină naturală. Cu toții vom căuta modalități pentru perfecționarea activității didactice în spiritul bunei gospodăriri, al chibzuinței eficiente.

PRINCIPALELE DIRECȚII ȘI SEMNIFICAȚII ÎN EVOLUȚIA ȘCOLII NOASTRE ÎN ANII CONSTRUCȚIEI SOCIALISTE

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Distanța dintre 1944 — anul eliberării patriei noastre de sub dominația fascistă — și 1979 — an al celei de-a 35-a aniversări a acestui moment de răscruce în istoria poporului nostru — se măsoară nu numai în ani, ci și în realizări, în tot ceea ce oamenii muncii de pe întregul teritoriu al patriei au adăugat în cele trei decenii și jumătate la patrimoniul culturii materiale și spirituale lăsat de generațiile anterioare. O analiză — fie și succintă — a drumului parcurs de școala românească în acești ani este de natură să ne ofere o imagine concludentă a progresului înfăptuit de poporul nostru într-unul din sectoarele importante ale vieții culturale, cu implicații profunde în viața economică și socială, întrucît învățămîntul a pregătit atît forța de muncă cît și oamenii care au participat direct la instaurarea și perfecționarea noilor relații sociale ; totodată, puternica dezvoltare a învățămîntului reflectă ritmul progresului social însuși.

PÎNĂ ÎN 1944, ȘCOALA ROMÂNEASCĂ — înfrîngînd numeroase obstacole — a traversat un drum lung pe parcursul căruia a contribuit la consolidarea unității limbii, la dezvoltarea conștiinței unității naționale a tuturor românilor, la cultivarea idealului de independență națională și unitate statală. Deși relativ tînăr, învățămîntul superior românesc a creat, încă din secolul al XIX-lea, valoroase școli științifice de matematică, medicină, biologie, geologie ș.a. care au stimulat afirmarea pe plan mondial a numeroase personalități științifice, exponente ale geniului creator al poporului român. Cu toate acestea, între cerințele obiective ale societății, pe de o parte, și posibilitățile reale ale școlii de a le satisface, pe de altă parte, a existat în permanență un decalaj mult prea mare, care a provocat numeroase critici, uneori vorbindu-se chiar de o criză a învățămîntului românesc [1]. Privite în perspectiva timpului, multe din aceste critici ne apar astăzi îndreptățite, altele însă sînt neîntemeiate, mai ales cele care, într-o perioadă sau alta, considerau învățămîntul total necorespunzător.

Nu putem să nu reținem însă acele critici care evidențiau caracterul de clasă al școlii — atît sub aspectul conținutului învățămîntului, al accesului maselor la instrucție, cît și al orientării generale a educației — caracterul dominant teoretic al învățămîntului liceal, subaprecierea școlilor cu profil practic și, mai ales, acea vinovată neglijare a școlii primare, îndeosebi a celei din mediul rural, care a dus la situarea României pe ultimul loc în Europa în ceea ce privește procentul de analfabeți. În 1944, după 80 de ani de la adoptarea legii care decretase obligativitatea învățămîntului primar, România purta încă povara unui procent de analfabeți de aproximativ 25% din populația țării.

Chiar dacă în perioada 1940—1944 învățămîntul românesc nu a fost fascizat, procesul educației tinerei generații nu s-a putut sustrage unor influențe nefaste, venite, cele mai multe, din afara școlii. Tocmai de aceea, în primii ani ai revoluției populare — pe fondul unor intense

[1] Cf. G. G. ANTONESCU, *Criza învățămîntului românesc*, în vol. *Educație și cultură*, E.D.P. 1972, p. 204—214 ; IOSIF I. GABREA, *Școala românească : structura și politica ei*, Ed. Institutul pedagogic român, București, 1933 ; ILIE CRISTEA, *Impasul școlii*, „Era nouă", nr. 3, 1936.

lupte sociale, conduse de Partidul Comunist Român, lupte menite să imprime societății românești o dezvoltare democratică — au avut loc o serie de transformări în domeniul educației, vizînd integrarea școlii în amplul proces de democratizare a vieții sociale.

Deși foarte scurtă, perioada de după 23 August 1944 pînă la sfîrșitul anului 1947 constituie un moment important în istoria școlii noastre, întrucît acum au fost pregătite condițiile pentru marile transformări prin care ea a trecut în cealaltă etapă a dezvoltării sale, caracterizată prin înfăptuirea sarcinilor revoluției socialiste.

Direcția de dezvoltare a școlii românești în acea perioadă a fost imprimată, îndeosebi, de Conferința Națională a P.C.R. (1945) care, după cum este cunoscut, a elaborat programul transformărilor proprii acelui moment istoric.

PROCESUL DEMOCRATIZĂRII ȘCOLII, în anii 1944—1947, a constat în creșterea posibilităților de acces al fiilor de muncitori și țărani în învățămîntul secundar, prin crearea **gimnaziilor unice** — cu un număr relativ mare de clase — în care se intra fără examen de admitere și care asigurau un învățămînt gratuit. Tot atunci s-a introdus — pentru învățămîntul liceal și superior — sistemul taxelor proporționale cu starea materială a părinților ; în conținutul învățămîntului liceal, îndeosebi la istorie, economie politică, sociologie și istoria filozofiei au fost introduse, începînd cu anul școlar 1945—1946, noțiuni de bază ale filozofiei materialist-istorice : clase sociale și lupta de clasă, mod de producție, revoluție socialistă ș.a. Fără perspectiva dată de înțelegerea necesității și posibilității de transformare a societății nu era cu putință educarea elevilor în spirit democratic. Școala noastră a educat în acea perioadă sute de mii de tineri în spiritul atașamentului față de lupta clasei muncitoare condusă de Partidul Comunist Român, tineri care au sprijinit, după puterile lor, lupta pentru întărirea regimului democrat-popular și, mai apoi, au participat activ la rezolvarea problemelor puse de revoluția socialistă.

Tot în această perioadă a început ampla acțiune de lichidare a analfabetismului. Aproape că nu a existat sat, cartier, întreprindere, unitate militară, fără o școală de alfabetizare în care zeci de mii de membri ai corpului didactic — învățători mai ales — răspunzînd apelului adresat de partid, au muncit voluntar pentru a realiza nu numai instruirea, ci și educarea politică a sutelor de mii de cursanți alfabetizați anual.

Un element de o deosebită însemnătate pentru democratizarea școlii în acea perioadă l-a constituit educarea educatorilor înșiși, trecerea cadrelor didactice — în urma participării lor la viața politică și culturală de atunci a țării — de pe poziția de slujire a „statului în general", la aceea de slujire activă a statului democrat-popular, din convingerea că acesta exprimă cu adevărat interesele celor ce muncesc.

Privită din perspectiva timpului, transformarea școlii s-a produs într-un timp scurt. Aceasta se explică, pe de o parte, prin faptul că școala noastră avea încă înainte de 1944 numeroase tradiții progresiste cu caracter umanitarist, iar, pe de altă parte, prin activitatea intensă și complexă, din anii 1944—1947, desfășurată de forțele sociale conduse de partid pentru transformarea democratică a societății.

Trecerea României la înfăptuirea revoluției socialiste impunea atît ridicarea nivelului intelectual al maselor, formarea, pe această bază, a conștiinței lor socialiste, cît și pregătirea cadrelor necesare construcției economice și culturale specifice orînduirii socialiste. **Reforma învățămîntului,** din 3 august 1948, urmărea tocmai realizarea acestor obiective. În acest sens a și fost organizată școala, pe baza unor noi principii corespunzătoare noilor relații sociale care se instaurau. Astfel, organizarea învățămîntului de toate gradele a intrat în competența exclusivă a statului ; școala a dobîndit un caracter laic, fiind separată de biserică. Învățămîntul, în întregimea lui, a primit o structură unitară, asigurîndu-se accesul, neîngrădit de bariere artificiale, dintr-un grad de învățămînt în altul, de la un tip de școală la altul ; s-a prevăzut, de asemenea, dreptul naționalităților conlocuitoare de a avea un învățămînt de stat în limba maternă ; în sfîrșit, procesul instructiv-educativ a dobîndit un conținut realist-științific, întemeiat integral pe filozofia materialist-dialectică și istorică.

ÎN AFARA ACESTOR PRINCIPII, marea deosebire dintre reforma din 1948 și legile școlare din deceniile anterioare a constat în asigurarea de către statul român a bazei materiale pentru punerea în aplicare a prevederilor reformei. S-a început construirea unor noi spații destinate învățămîntului, inclusiv cămine și cantine, s-au acordat numeroase burse, s-a trecut la o intensă acțiune de pregătire a corpului didactic. O dovadă a poziției realiste adoptate de partidul și statul nostru în acea perioadă o constituie faptul că, prin reforma din 1948, s-a prevăzut ca obligatoriu numai „ciclul I" al învățămîntului elementar, respectiv clasele I—IV. Prin eforturi deosebite, privind pregătirea corpului didactic necesar, construirea de noi școli și săli de clasă, s-a reușit ca în perioada primul plan cincinal — 1951—1955 — să se asigure cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă șco-

lară în învățămînt ; în aceeași perioadă s-a încheiat și acțiunea de școlarizare a adulților neștiutori de carte. În sfîrșit, în România se putea vorbi despre analfabetism numai la timpul trecut.

Ceea ce surprinde pe cel care cercetează datele statistice din acei ani este puternica afluență a tineretului spre școală ; spre școala de toate gradele. Încă din 1948, fără ca numărul liceelor să fi crescut prea mult, numărul elevilor s-a dublat față de anul 1938 (266 licee, cu 34 541 elevi în 1938 și 281 licee, cu 69 396 elevi, în 1948) *. Învățămîntul superior a cunoscut și el o impresionantă diversificare a profilelor, într-un număr de patru ori sporit al facultăților (33 facultăți în 1938 și 129 în 1948, numărul studenților crescînd de la 26 489 la 48 676)**.

A crescut mult numărul școlilor în care procesul de învățămînt se realiza în limbile naționalităților conlocuitoare. Pentru elevii acestor școli s-a început tipărirea, prin grija statului, a manualelor școlare în următoarele limbi : maghiară, germană, sîrbă, slovacă, ucraineană, bulgară, cehă, polonă, turcă și greacă. În baza prevederilor de principiu cuprinse în reforma din 1948 au fost organizate instituții de învățămînt superior în limba maghiară — la Cluj, Institutul de arte plastice (1950), iar la Tg. Mureș, Institutul medico-farmaceutic (1948) și Institutul de teatru (1950).

Pentru a veni în sprijinul celor care, aflîndu-se integrați în activitatea productivă, doreau să-și continue studiile de liceu, s-a organizat, din 1948, învățămîntul seral ; din 1952 s-au deschis cursuri serale pentru clasele V—VII.

La numai trei ani după adoptarea reformei învățămîntului, într-un moment în care cifrele indicau progrese evidente sub aspect cantitativ de la un an la altul, a fost adoptată — în 1951 — o importantă hotărîre de partid prin care se instituționaliza cercetarea științifică în domeniul educației și învățămîntului, creîndu-se **Institutul de științe pedagogice**, și organul de presă al acestuia — „Revista de pedagogie" ; pentru a se asigura școlii de toate gradele și tipurile manuale corespunzătoare exigențelor educative ale societății noastre, precum și cartea pedagogică menită să stimuleze generalizarea și extinderea experienței valoroase, s-a creat **Editura de stat didactică și pedagogică** ; în sfîrșit, aceeași hotărîre a prevăzut organizarea unui sistem de perfecționare a corpului didactic și crearea **Institutului de perfecționare.**

Progresul înregistrat de învățămîntul românesc în perioada de după eliberarea de sub dominația fascistă nu a fost însă liniar, cu o traiectorie mereu ascendentă sub toate aspectele. Însăși reforma din 1948 a cuprins unele prevederi asupra cărora a trebuit să se revină în anii următori, pentru o cît mai perfectă racordare a școlii la realitățile social-politice, economice și culturale ale țării noastre în continuă dezvoltare.

Semnificativă în acest sens este Hotărîrea C.C. al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri din 13 iulie 1956. Pentru că în anii anteriori „școala medie" fusese redusă la 10 ani, prin această hotărîre s-a prevăzut prelungirea ei cu încă un an ; tot atunci s-a stabilit organizarea învățămîntului liceal mixt. De mare importanță pentru evoluția ulterioară a școlii românești au fost acele prevederi ale hotărîrii care vizau îmbunătățirea conținutului învățămîntului prin studierea, în clasele X—XI, a economiei politice și a socialismului științific, precum și prin asigurarea unei mai temeinice pregătiri în domeniul matematicii, fizicii, biologiei și desenului tehnic.

Hotărîrea din 1956 a determinat o îmbunătățire generală a planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare, căutîndu-se să se țină mai mult seama de cerințele specifice ale societății noastre și de realizările pozitive ale școlii românești din trecut.

Deși prin reforma din 1948 se creaseră mai multe tipuri de școală medie, deci și unele cu profil tehnic, agricol și economic, dominant era totuși tipul teoretic. Pentru a se oferi zecilor de mii de elevi, care frecventau clasele VIII—XI, posibilitatea de a-și însuși unele cunoștințe și deprinderi tehnice, s-au introdus, începînd cu anul 1959—1960, studiul mașinilor și aplicații practice în ateliere școlare sau întreprinderi industriale.

Au fost experimentate atunci mai multe modalități de realizare a unui învățămînt politehnic, au fost scrise numeroase studii și articole pline de entuziasm pentru ideea legării în învățămînt a teoriei de practică.

După ce în prima perioadă a deceniului al șaselea se realizase școlarizarea tuturor copiilor între 7 și 11 ani, către sfîrșitul aceluiași deceniu a avut loc o intensă creștere a rețelei școlilor de șapte ani. În aceeași perioadă, învățămîntul de toate gradele din România a devenit gratuit, orice taxă școlară a fost desființată.

LA CEL DE-AL VIII-LEA CONGRES AL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN s-a prevăzut generalizarea învățămîntului de 7 ani, pînă în 1962—1963, și trecerea treptată la școala de 8 ani. S-a hotărît, totodată, distribuirea în mod gratuit a manualelor pentru toți elevii din clasele I—VII. Întrucît generalizarea școlii de 7 ani s-a înfăptuit cu un an mai devreme, s-a trecut de îndată — din anul școlar 1962—1963 — la învățămîntul general de

* *Anuarul statistic al R. S. România*, 1978, Direcția centrală de statistică, p. 486.
** *Ibidem*, p. 488.

8 ani, care a dat prima sa promoție de absolvenți în 1965. Dacă, în 1938—1939, clasele V—VIII (învățămîntul supraprimar și gimnazial) fuseseră frecventate de 119 110 elevi, în 1965—1966 frecvența se ridică la impresionanta cifră de 1 431 750 elevi. În ceea ce privește numărul liceelor, acesta crescuse de la 266 (în 1938—1939), la 589 (în 1965—1966), cu 371 724 elevi. Pentru învățămîntul superior s-au creat — în prima parte a deceniului al șaptelea — noi instituții în orașele: Baia Mare, Bacău, Constanța, Pitești, Oradea ș.a. La fiecare 10 000 de locuitori existau în țara noastră 60 de studenți — față de 17 în 1938.

O deosebită însemnătate pentru evoluția ulterioară a școlii românești au avut-o prevederile celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. (iulie 1965). În raportul prezentat de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, școala a fost apreciată ca principalul izvor de cultură și factor de civilizație, ea avînd un rol de prim ordin în formarea tinerelor generații, în educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor. Atît cerințele societății noastre, cît și ritmul de dezvoltare a științei și tehnicii contemporane, impuneau o continuă îmbunătățire a învățămîntului, pentru ca tinerele generații să devină capabile să rezolve cu succes sarcinile ce le vor reveni în viitor.

În lumina acestor cerințe, Congresul al IX-lea a apreciat că este necesară creșterea duratei învățămîntului obligatoriu ; s-a prevăzut ca, pe lîngă **liceele de cultură generală**, să se creeze **licee de specialitate** menite să imprime, treptat, învățămîntului liceal o orientare care să schimbe raportul între liceele teoretice și cele cu profil practic, în favoarea celor din urmă. Începînd cu anul școlar 1966—1967 liceele de specialitate — industriale, agricole, economice și pedagogice — au și cunoscut o continuă dezvoltare. Tot la Congresul al IX-lea s-a hotărît extinderea gratuității manualelor școlare și la învățămîntul mediu.

Către sfîrșitul deceniului al șaptelea, școala românească cunoscuse o impresionantă dezvoltare sub toate aspectele ; se simțea însă nevoia unor noi perfecționări și, mai ales, necesitatea cuprinderii lor, precum și a schimbărilor survenite de la 1948, într-o **lege a învățămîntului.** Elementele noi ale structurii conținutului și metodelor de învățămînt, ale procesului de educație în general, au fost prezentate mai întîi în **Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România,** aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968. Aceste Directive s-au aflat la baza elaborării **legii din 14 mai 1968** care a păstrat principiile fundamentale ale organizării învățămîntului, formulate încă din 1948, dar a stabilit o altă structură a școlii : învățămîntul preșcolar, învățămîntul obligatoriu de cultură generală cu durata de 10 ani, învățămîntul liceal — cu licee de cultură generală și licee de specialitate —, învățămîntul profesional-tehnic, învățămîntul superior și începerea învățămîntului obligatoriu de cultură generală de la vîrsta de 6 ani.

După numai 20 de ani de la reforma din 1948, România se situa printre țările cu cea mai mare durată a învățămîntului obligatoriu !

Legea învățămîntului din 1968 a avut un rol deosebit în dezvoltarea învățămîntului liceal — atît sub aspectul creșterii rețelei școlare, cît și sub cel al ponderii acordate liceelor de specialitate și al asigurării bazei materiale necesare bunei lor funcționări. Dacă în 1965—1966 aveam 589 licee, cu 371.724 elevi, în 1970—1971 numărul lor s-a ridicat la 831, cu 505.891 elevi.

Noua orientare dată învățămîntului românesc a apărut mai pregnantă în documentele Congresului al X-lea al partidului, precum și în celelalte documente de partid adoptate în acea perioadă.

UNUL DIN ASPECTELE CELE MAI IMPORTANTE ale dezvoltării școlii românești, elementul fundamental al revoluționării acesteia, care s-a aflat în centrul preocupărilor partidului nostru privind învățămîntul încă de la începutul deceniului al VIII-lea, l-a constituit **integrarea învățămîntului cu cercetarea științifică și producția.** Un rol de prim ordin în elaborarea acestui principiu și în aplicarea lui în practica școlii românești l-a avut secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu : „... Trebuie să pornim, în primul rînd, — se afirmă în cuvîntarea la mitingul consacrat deschiderii anului de învățămînt universitar — 1 octombrie 1971 — de la necesitatea de a considera învățămîntul, cercetarea și producția ca un proces unitar, inseparabil, în formarea specialistului de mîine" [2].

În numeroase cuvîntări, în discuțiile purtate cu membrii corpului didactic cu prilejul vizitelor în școli și facultăți, a fost relevată necesitatea unei corelații cît mai strînse între instrucția școlară, activitatea productivă și cercetarea științifică. Procesul instructiv dobîndește astfel un orizont mai larg, își îmbogățește conținutul, își multiplică modalitățile de legare a teoriei cu practica, stimulînd interesul tineretului pentru fiecare din componentele triadei — învățămînt, cercetare, producție.

Ritmul rapid de dezvoltare a societății noastre, mai ales în deceniul al optulea,

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 6, Editura politică, București, 1972, p. 510.

a impus reluarea discuțiilor cu privire la învățămînt în mai multe plenare ale C.C. al P.C.R., la cel de-al XI-lea Congres al partidului, ca și la Congresul educației politice și al culturii socialiste. Cu fiecare prilej s-au scos în evidență noi aspecte ale învățămîntului care se cereau perfecționate, unele ținînd de structura sa, altele de conținutul instrucției și educației, de metodele și mijloacele utilizate etc.

Astfel, Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 a stabilit un sistem de măsuri menite să îmbunătățească activitatea de educație moral-politică a tineretului în spiritul eticii și echității socialiste, atît prin conținutul învățămîntului, cît și prin alte forme de activitate în afară de clasă și extrașcolare.

Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a avut în vedere înfăptuirea unor noi obiective ale învățămîntului nostru, care decurgeau direct din sarcinile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate :

— creșterea rețelei de instituții preșcolare, generalizarea învățămîntului preșcolar pentru copiii de 5 ani, grădinițele devenind o parte integrantă a sistemului de învățămînt ;

— asigurarea, la nivelul fiecărei trepte de învățămînt, a unei pregătiri care să permită integrarea rapidă a absolvenților în producție, în activitatea socială ;

— continuarea procesului de egalizare a șanselor de acces la învățămînt ;

— introducerea tot mai largă în practică a principiului educației permanente ;

— modernizarea conținutului și metodelor de învățămînt în ritmul impus de progresul științei și tehnicii contemporane ; lichidarea repetenției la nivelul claselor primare.

Fiecare din aceste obiective își păstrează actualitatea, căutîndu-se încă pentru fiecare din ele soluții cît mai eficiente în practica instructiv-educativă.

LA CONGRESUL AL XI-LEA AL PARTIDULUI, sarcinile învățămîntului au fost analizate din perspectiva cerințelor impuse de ritmul înalt al dezvoltării țării noastre. În Programul Partidului Comunist Român, adoptat la congres, au fost precizate direcțiile principale ale politicii partidului în domeniul învățămîntului în etapa actuală :

— generalizarea și perfecționarea primei trepte a liceului în perioada 1976—1980 ;

— perfecționarea școlii de toate gradele, prin integrarea în conținutul învățămîntului a noilor cuceriri ale științei și culturii contemporane și printr-o mai strînsă legare a învățămîntului cu producția ;

— asigurarea unui profil mai larg de pregătire în școlile de toate gradele și tipurile, în scopul dezvoltării libere a personalității umane și al satisfacerii la un nivel superior a intereselor și cerințelor societății ;

— dezvoltarea în continuare a învățămîntului superior prin îmbinarea instrucției cu activitatea productivă și științifică ;

— perfecționarea cunoștințelor tuturor oamenilor muncii, potrivit exigențelor impuse de revoluția științifică și tehnică, prin organizarea reciclării periodice a acestora și în special a cadrelor de conducere.

Un congres al partidului care a stabilit obiectivele și conținutul activității întregului popor pentru o perioadă de cinci ani, perioadă care a intrat în istorie sub denumirea de cincinalul revoluției științifice și tehnice, nu putea să nu lege principalele sarcini ale învățămîntului de însuși impactul puternic al științei și tehnicii cu societatea românească contemporană.

Problemele educației, ale profilului spiritual al omului nou au fost pe larg dezbătute la Congresul educației politice și al culturii socialiste. În expunerea sa la acest congres, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a relevat faptul că la baza întregii activități educative desfășurate în școală se află cultivarea în conștiința tinerei generații a concepției materialist-dialectice și istorice, asimilarea celor mai de seamă cuceriri ale științei și tehnicii. S-a precizat, totodată, că factorul determinant al conștiinței socialiste, al educației moral-politice a tinerei generații îl constituie munca.

Cu toate progresele înregistrate sub toate aspectele, învățămîntul nostru, îndeosebi cel liceal, continua să manifeste unele deficiențe, mai ales în direcția legării învățămîntului de cercetare și producție. Problema a fost pe larg dezbătută la Plenara C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie 1977, cînd s-au adoptat noi măsuri pentru organizarea învățămîntului liceal, profesional și superior.

În noua concepție, liceul — organizat pe mai multe tipuri și profile — are de îndeplinit un dublu rol : să dea elevilor pregătirea de specialitate necesară calificării într-o meserie și să asigure cunoștințele necesare pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior. Prin conținutul procesului instructiv, fiecare liceu oferă posibilitatea pregătirii unor cadre cu profil larg — teoretic și practic — capabile să se integreze cu mai multă ușurință în activitatea profesională. În acest sens, au fost mai precis reglementate modalitățile de desfășurare a instruirii practice, după cum au fost mai ferme măsurile adoptate pentru asigurarea bazei materiale necesare desfășurării practicii.

SEMNIFICATIV PENTRU ORIENTAREA DATĂ ÎNVĂȚĂMÎNTULUI liceal de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1977 este raportul dintre liceele cu profil teoretic și cele cu profil practic, existent în 1970/1971 și 1977/1978.

Astfel, în 1970/1971, din totalul de 831 licee, numai 226 aveau profil practic (cu 118 577 elevi) ; în 1977/1978, din 974 licee, 824 aveau profil practic (cu 837 810 elevi). De altfel, în acest interval a crescut impresionant de mult numărul elevilor de liceu — de la 505.891 în 1970/1971, la 1 039 050 în 1977/1978 *.

Dacă sub aspectul dezvoltării învățămîntului anii '50 pot fi considerați ca deceniu al generalizării învățămîntului primar și apoi al celui de 7 ani, în anii '70 s-a înfăptuit generalizarea primei trepte a liceului și cuprinderea a aproximativ 50% din absolvenții învățămîntului de 10 ani în cea de-a doua treaptă a liceului.

S-a realizat o creștere sensibilă și a numărului de studenți — 82 la 10 000 locuitori în 1977/1978.

Schimbările intervenite în domeniul învățămîntului în cursul anilor '70 impuneau adoptarea unei noi legi, în care, pe de o parte, să se sintetizeze tot ceea ce exista reglementat în sistemul nostru de învățămînt, iar, pe de altă parte, să se includă noi reglementări în spiritul documentelor de partid, al indicațiilor date de secretarul general al partidului, tovarășului Nicolae Ceaușescu. **Legea educației și învățămîntului,** adoptată în decembrie 1978, este o expresie a experienței dobîndite de țara noastră în domeniul învățămîntului, ea conținînd numeroase soluții originale, adecvate specificului societății românești de astăzi care parcurge cel mai dinamic moment al întregii sale istorii.

Fără îndoială, Congresul al XII-lea al P.C.R., care va defini obiectivele complexului proces de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în viitorii ani, va aduce noi precizări și în domeniul învățămîntului, ridicînd pe o treaptă superioară activitatea zecilor de mii de slujitori devotați ai școlii.

* Cf. *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1978, p 487.

Dialog între generații*

Pedagogi cu o îndelungată experiență și o temeinică cunoaștere a tineretului, autorii ne oferă în paginile acestei cărți un dialog viu și edificator asupra problemelor care-i frămîntă pe adolescenți — vîrsta entuziasmului fierbinte, a visurilor îndrăznețe, dar și a căutărilor, a frămîntărilor, a unor întrebări ce-și așteaptă răspunsul.

Sînt analizate cu competență autentice fapte de viață, din dialogul purtat atît cu un număr impresionant de adolescenți, cît și cu părinți ai acestora, nefiind ocolite de multe ori nici unele probleme mai dificile, mai spinoase.

Considerînd personalitatea adolescentului ca rezultat al interacțiunii dialectice dintre dimensiunile ei fundamentale — biologică, psihologică și socială — autorii atrag atenția asupra faptului că orice dereglare înregistrată în una dintre aceste componente poate avea rezonanțe și în celelalte, că adolescența nu este o simplă etapă de existență, ci un moment important al dezvoltării ființei umane, cu influență marcantă în etapa maturității.

Referindu-se la controverse vechi și noi privind așa-zisa inadaptare a adolescenților, la ruptura acestora cu familia, la idealul de viață, autorii ajung la concluzii care ne dau un tonic sentiment de mîndrie și siguranță în conturarea portretului tinerilor societății noastre, dar, în același timp, ne demonstrează și uriașa răspundere care revine școlii, educatorilor, familiei pentru a călăuzi permanent formarea și dezvoltarea adolescenților, parcurgerea fără asperități de neclintit a acestei delicate perioade de viață.

Care sînt concluziile care se desprind din cercetarea problemelor esențiale puse în discuție ? „Inadaptarea" adolescenților nu este nici „specifică" și nici inevitabilă ; adolescenții care trăiesc în condițiile societății socialiste înțeleg diferența dintre lumea lor și lumea adultă ca fiind o diferență de grad (calitativă), nu resping lumea adultă, ci o doresc, pentru calitățile ei, au idealuri îndrăznețe, procesul construirii idealului de viață constînd în principal în conștientizarea și integrarea socială a adolescenților.

Lucrarea se adresează educatorilor, cărora le recomandă, între altele, „să nu modeleze tineretul după chipul adulților, ci să-l ajute să fie el însuși", să se apropie de tineret cu dragoste și înțelegere, deoarece din mărturisirile tinerilor a reieșit și marea lor nevoie de dragoste, punte de apropiere între ei și adulți, iar în procesul modelării personalității adolescenților să procedeze întotdeauna prin *motivarea cerințelor și prin demonstrarea necesității respectării lor.*

Așa cum deosebit de frumos subliniază autorii în *Prefață*, lucrarea se adresează deopotrivă și tinerilor, „pentru a-i informa despre ce se mai spune și scrie despre ei ; pentru a exprima — odată în plus — încrederea noastră în posibilitățile lor... pentru a le demonstra că dialogul cu ei este tot atît de dorit pe cît îl doresc ei cu adulții și în același spirit : bazat pe încredere și sinceritate, novator în conținut și formă, urmărind același scop — să făurim împreună o lume mai bună, lumea comunistă".

Din parcurgerea acestor veridice dialoguri se degajă un îndemn la reflecție, înțelegere și responsabilitate față de tinerii cărora le călăuzim pașii la vîrsta la care li se plămădește personalitatea.

CONSTANȚA ȘORIK

* ION DUMITRESCU, NICOLAE ANDREI, *In dialog adolescenții și adulții*, Editura Albatros, București, 1978.

MOTO :

„Este evident că trecerea la o calitate superioară în dezvoltarea întregii vieți economico-sociale presupune, în același timp, un progres rapid în activitatea de cercetare, în învățămînt, în formarea cadrelor pentru toate domeniile societății, intensificarea activității cultural-educative de formare a omului nou, constructor al socialismului, afirmarea cu putere a principiilor umanismului revoluționar care pune pe prim plan omul, manifestarea plenară a capacităților sale creatoare, a personalității sale".

(NICOLAE CEAUȘESCU)

CONTRIBUȚIA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE LA PROMOVAREA ȘI AFIRMAREA UNEI CONCEPȚII ÎNAINTATE DESPRE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN ȚARA NOASTRĂ

VIRGILIU RADULIAN
director al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice

Se împlinesc 35 de ani de la trecerea României pe calea dezvoltării democratice și apoi a construcției socialiste. Patria noastră a cunoscut în această perioadă profunde transformări în toate domeniile. Realizările remarcabile obținute de întregul popor, în frunte cu clasa muncitoare, sub înțeleapta și ferma conducere revoluționară a Partidului Comunist Român a schimbat din temelie înfățișarea țării. Republica Socialistă România a devenit un stat socialist înfloritor — cu o economie, cultură și civilizație în plin avînt, străbătute de transformări înnoitoare, de o amploare și profunzime fără precedent, care au determinat un progres continuu și în ritm susținut și s-au reflectat în creșterea neîntreruptă a bunăstării materiale și spirituale a oamenilor muncii.

În acest proces de profundă transformare revoluționară a societății românești un loc însemnat a revenit dezvoltării științei și învățămîntului. Pornind de la principiul potrivit căruia „știința este o latură inseparabilă a producției materiale, a progresului economic și social al țării noastre" [1], Partidul Comunist Român a acordat — concomitent cu dezvoltarea și modernizarea continuă a forțelor de producție — o atenție deosebită progresului științei și învățămîntului.

CONTRIBUȚIA CU TOTUL REMARCABILĂ a secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la conceperea și promovarea acestei viziuni moderne, revoluționare, cu efecte deosebite asupra accelerării ritmului și conținutului progresului vieții economice și sociale a statului nostru este unanim recunoscută și apreciată. Această linie politică a fost consecvent și ferm aplicată în întreaga activitate de dezvoltare social-economică a țării. Încă la Congresul al IX-lea al Partidului Comunism Român, în raportul prezentat

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea P.CR. în perioada dintre Congresul al IX-lea și Congresul al X-lea și sarcinile de viitor ale partidului,* în vol. *Congresul al X-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 46.

de secretarul general al partidului, se subliniază că satisfacerea nevoilor mereu crescînde ale economiei naționale este „indisolubil legată de progresul științei, de **intensificarea cercetărilor fundamentale și aplicative** în toate ramurile“ [2] și că „Desfășurarea cu succes a cercetării științifice este indisolubil legată de **stimularea schimbului larg de opinii, confruntarea deschisă a punctelor de vedere animată de spirit constructiv și de deplină obiectivitate științifică**“ [3].

Potrivit acestor concepții și strategii revoluționare, dezvoltate și adîncite la congresele X și XI al P.C.R., în plenarele C.C. și în cuvîntările secretarului general, au fost create atît condiții materiale și organizatorice necesare pentru dezvoltarea considerabilă a cercetării, cît și ambianța politică și social-spirituală favorabilă și stimulatoare pentru intensificarea și extinderea acestor preocupări, pentru perfecționarea lor neîntreruptă, în vederea transformării științei în factor nemijlocit de progres în toate domeniile de activitate.

În acest cadru principial, promovat consecvent de partid, s-au constituit și s-au afirmat — în anii de după Eliberare — și gîndirea și practica științifică din domeniul pedagogiei și psihologiei socialiste românești. Dezvoltînd cele mai înaintate tradiții, integrîndu-se activ în înfăptuirea politicii P.C.R. în domeniul educației și învățămîntului, în procesul de edificare a societății socialiste, pedagogia și psihologia socialistă contemporană, pe temelia filozofiei materialist-dialectice și istorice, și-au afirmat an de an tot mai profund sensul fundamental umanist revoluționar, caracterul politic militant, spiritul novator. Creat pe baza hotărîrii de partid din august 1951 și dezvoltat ulterior prin îmbinarea cu Institutul de psihologie al Academiei, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice în strînsă conlucrare cu catedrele de specialitate și laboratoare din învățămîntul superior, cu cadrele didactice din școli de toate gradele și profilele, cu societățile științifice ale acestora, cu Editura didactică și pedagogică, cu Institutul central de perfecționare a cadrelor didactice, a desfășurat o intensă activitate de cercetare, de investigare a fenomenului educativ contemporan, participînd efectiv la importante acțiuni de transformare, inovare și modernizare a învățămîntului, la perfecționarea muncii educative.

În centrul activității și al preocupărilor științelor educației în întreaga perioadă la care ne referim au stat — după cum era și firesc — problemele formării în spirit revoluționar și ale educației comuniste a tinerelor generații, ale educației prin și pentru muncă, temeinica pregătire pentru muncă, creație și viață, integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică, sporirea neîntreruptă a eficienței învățămîntului, modernizarea conținutului acestuia, perfecționarea tehnologiei didactice ș.a.

În această viziune s-au studiat și experimentat modalități de perfecționare a muncii educative menite să ducă la formarea conștiinței socialiste, a atitudinilor patriotice revoluționare, la statornicirea unor ferme convingeri științifice, ca și a concepției înaintate, materialist-științifice despre lume și viață în rîndurile tineretului, ale maselor populare.

UN LOC IMPORTANT ÎN CERCETĂRILE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE l-au avut și-l au intensificarea caracterului formativ al învățămîntului, educarea moral-civică și patriotică, în spirit revoluționar a tinerei generații, formarea și educarea ei în lumina concepției materialist-dialectice și istorice, a ateismului militant, cultivarea în sensul principiilor eticii și echității socialiste, problematica formării și dezvoltării personalității multilateral dezvoltate, activ și plenar angajată în opera de făurire a socialismului și comunismului pe pămîntul României, promovarea unei noi concepții despre profilul personalității umane (dinamism, mobilitate, inițiativă, și receptivitate la nou, creativitate, cutezanță, răspundere și spirit revoluționar).

Cultivarea sentimentului de nețărmurit devotament al tuturor fiilor țării față de patrie, partid și popor, de participarea activă și plenară la edificarea societății noi prin muncă, inițiativă, disciplină și responsabilitate, prin activitate social-obștească au constituit preocupări de prim ordin. În acest sens și promovarea — prin metode adecvate — a integrării în viața socială și afirmarea plenară a personalității pe coordonatele majore ale eticii și echității socialiste.

Luînd drept călăuză orientările Congresului al XI-lea și ale Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român din decembrie 1977, precum și „Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative“ cercetarea pedagogică și psihologică din ultimii ani s-a concentrat pe cerințele prioritare ale perfecționării învățămîntului, în contextul integrării sale cu cercetarea și producția, ale politehnizării, ca și-n domeniul formării și perfecționării educatorilor corespunzător noilor sarcini ale școlii.

---

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Congresul al IX-lea al P.C.R.* în vol. *Congresul al IX-lea la P.C.R.*, Ed. politică București, 1966 p. 59.

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Op. cit.*, p. 61.

Printre problemele care au fost și fac încă obiectul unor aprofundate investigații este și cea cu privire la sporirea caracterului formativ al învățării, al experimentării unor metode și tehnici de muncă și instruire care să ridice substanțial calitatea pregătirii teoretice și practice a elevilor și studenților, succesul lor școlar și socio-profesional. Una dintre resursele cele mai însemnate ale promovării unei învățări de acest tip s-a dovedit a fi interdisciplinaritatea, îmbinată cu sporirea continuă a competențelor operaționale (pentru acțiune) dobîndite ca efect al unei munci școlare eficiente, formate și cultivate în cadrul procesului de învățămînt. Aceste însușiri ale muncii și învățării înalt productive și intens formative sînt și devin din ce în ce mai mult atît **consecință a aprofundării cunoașterii umane, a dezvoltării caracterului sintetic, global și integrat al acesteia,** sub înrîurirea revoluției științifico-tehnice contemporane, cît și **a intercalării muncii și a cercetării în învățare,** ca rezultat și reflex al adîncirii integrării învățămîntului cu cercetarea, producția și practica socială.

În această viziune, potrivit însești modificărilor în gîndirea științifică modernă (sub raport epistemologic, logic și psihologic), în cazul și în cadrul fiecărui proces de învățare trebuie continuu adecvate metode de instruire și autoinstruire care să asigure treptat, dar sigur, creșterea productivității și eficienței activității școlare, însușirea raționamentului experimental și dezvoltarea capacității de investigare-explorare, formarea și dezvoltarea gîndirii spațiale și referențiale, a capacității de previziune, cultivarea atitudinilor și capacităților creatoare etc. Printre metodele ce s-au verificat experimental și s-au impus prin eficiență în practica școlară sînt: învățarea prin descoperire dirijată; învățarea prin rezolvarea de probleme; instruirea individualizată și adaptată, îmbinată cu cea în grup; promovarea unor modalități de dezvoltare a gîndirii structurale și sistematice, a gîndirii dialectice, euristice și creatoare, cultivarea capacităților de formalizare și axiomatizare ș.a. Cu alte cuvinte, adîncirea caracterului formativ al învățării, prin înzestrarea elevilor cu instrumente de cunoaștere, acțiune și creație și formarea unei atitudini științifice față de toate problemele cu care se confruntă.

ADUCÎNDU-ȘI CONTRIBUȚIA — în detașamentul oamenilor de știință români — la lupta pentru punerea cuceririlor științifice în slujba omului și a umanității, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a promovat activ cooperarea internațională; el întreține relații științifice cu multe organizații, organisme și asociații internaționale, cu institute similare din țările europene și de pe alte continente.

Ținînd seama de faptul că „este necesar să impulsionăm activitatea de cercetare în toate domeniile[4]" și că „trebuie îmbinate în mod cît mai armonios toate domeniile cercetării științifice, dezvoltîndu-se conlucrarea între ele, asigurîndu-se o strînsă interdependență între cercetarea aplicativă și cea fundamentală, care nu mai că nu se exclud, dar se condiționează reciproc[5]", s-au accentuat preocupările pentru ridicarea nivelului teoretic și experimental al investigațiilor, pentru promovarea cercetărilor inter și multidisciplinare, pentru adîncirea integrării cercetării în viața socială, în realitatea educațională și-n procesele socio-culturale și formative ale făuririi conștiinței socialiste înaintate a maselor.

Prin concentrarea eforturilor în aceste direcții și pe baza promovării calității în cercetare, în spiritul indicațiilor secretarului general al partidului, al documentelor și hotărîrilor de partid, s-a obținut promovarea în mai mare măsură a unei cercetări moderne, a unei gîndiri mai cutezătoare și a unor rezolvări mai corespunzătoare a sarcinilor în acest domeniu.

ACESTE PROGRESE S-AU CONJUGAT cu integrarea mai hotărîtă a cercetărilor pedagogice și psihologice cu învățămîntul și producția, atît prin amplasarea unora dintre acestea pe „platforme școlare", cît și prin abordarea unor teme complexe și actuale, cum ar fi „Perfecționarea conținutului și metodologiei educației tehnologice a tineretului școlar".

Creșterea semnificativă a potențialului cercetării pedagogice s-a concretizat printre altele și prin sporirea considerabilă a sumelor contractate din exterior pentru proiecte de cercetare privind modernizarea tehnologiei de învățămînt, dovadă convingătoare a resurselor și capacității cercetării pedagogice românești de a participa eficient nu numai la progresul științific în învățămînt, ci și la sporirea avuției materiale și spirituale a țării, precum și, în mod crescînd, la schimbul de valori pe plan internațional. Toate acestea creează premise pentru o substanțială dezvoltare a cercetării în domeniul educației și învățămîntului, prin confruntări științifice, printr-o îmbinare mai strînsă între cercetarea fundamentală și cea aplicativă. O modalitate de valorificare promptă și atotcuprinzătoare a cercetării în dome-

[4] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la Conferința Națională*, decembrie 1977, Editura politică, București, 1977, p. 17.

[5] NICOLAE CEAUȘESCU, *Din gîndirea social-politică a președintelui României — Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România*, Editura politică, București, 1979, p. 95—96.

niul educației și învățămîntului o constituie perfecționarea continuă a personalului didactic.

Calitatea învățămîntului și a educației este hotărîtor influențată de competența educatorului, de transformarea fiecărui învățător și profesor într-un adevărat cercetător și explorator îndrăzneț al noilor orizonturi ale științei, ale culturii și civilizației socialiste. Acestui scop îi servesc cursurile experimentale de „Metodologie a cercetării științifice" introduse în cîteva județe în cadrul activității de perfecționare, ca și constituirea unor colective mixte de specialiști, care, pe baza unor obiective comune, contribuie tot mai intens la promovarea progresului științific și tehnic. Educația tehnologică și perfecționarea tehnologiei educației se îmbină astfel organic într-un proces de neîntreruptă perfecționare a întregului învățămînt.

În acest plan de preocupări se înscrie și intensificarea activității de îndrumare științifică unitară a creatorilor, precum și pregătirea temeinică a importantelor manifestări ce au avut loc în ultimul timp dintre care menționăm : Simpozionul „Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică", sesiunea și expoziția națională „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt" (ediția a II-a), cel de-al IV-lea Colocviu național de pedagogie „Învățămînt și creativitate", lectoratele „Școala și revoluția tehnico-științifică contemporană", cursurile de vară privind „Modernizarea învățămîntului", taberele republicane „Tehnologia procesului de învățămînt" ș.a.

Tot în acest context s-a înscris și larga dezbatere inițiată de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, sub egida Academiei de Științe Sociale și Politice și a Ministerului Educației și Învățămîntului în colaborare cu Academia „Ștefan Gheorghiu", cu Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, cu catedrele de profil ale Universității București, pe tema „Perspective și exigențe ale cercetării în domeniul educației și învățămîntului decurgînd din documentele Partidului Comunist Român, în contextul desfășurării revoluției tehnico-științifice în România".

Institutul acționează astfel tot mai activ și rodnic pentru înfăptuirea uneia dintre menirile ce i-au fost încredințate : stimularea și intensificarea vieții științifice în rîndurile cadrelor didactice, ridicarea continuă a nivelului teoretic, explorativ și metodologic al activității de cercetare și concomitent, pe această bază, a acțiunii de modernizare și inovare neîntreruptă a învățămîntului.

SE ACORDĂ ATENȚIE TOT MAI MARE utilizării metodelor teoretice de interpretare, statisticii informaționale și analizei calitative a fenomenelor educaționale, dezvăluirii esenței și tendințelor caracteristice ale acestora, ca și modalităților de optimizare a soluțiilor posibile, previzionării problemelor și direcțiilor de dezvoltare ș.a.m.d. În acest fel tind să se constituie și să se dezvolte noi domenii și arii ale cercetării sociopsihopedagogice, în strînsă interdependență cu domeniul complex al dezvoltării științelor sociale și despre om în țara noastră.

În întreaga activitate de cercetare ne călăuzim după indicația principială dată de secretarul general al partidului potrivit căreia, de la început, cercetarea trebuie să-și proiecteze finalitatea și eficiența, să dea produse superioare din toate punctele de vedere. De aici decurge și preocuparea de a ridica continuu productivitatea și calitatea muncii științifice și, în acest fel, eficiența sa atît imediată, cît și de perspectivă.

Pentru realizarea acestui obiectiv se impun, totodată, atenției analiza aprofundată, în condițiile actuale, a acțiunii factorilor de care depinde productivitatea muncii științifice, competitivitatea ei pe plan național și internațional, precum și elaborarea strategiei cercetării pedagogice și psihologice în lumina Directivelor ce vor fi aprobate de Congresul al XII-lea al P.C.R., privind dezvoltarea economico-socială a țării și programul cu privire la cercetarea științifică și tehnologică pînă în 1990. Ținînd seama de faptul că „Următoarele două decenii se vor caracteriza printr-un puternic avînt al științei, tehnicii și tehnologiilor noi, de înaltă productivitate [6]" și potrivit cu **orientarea de excepțională însemnătate pentru progresul științei,** dată de tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara Comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României, din 5 iulie a.c. și anume **ca permanent cercetarea să devanseze cu cel puțin 5 ani realitatea prezentă oferind soluții noi pentru diferitele domenii de activitate cu cîțiva ani înainte",** urmează ca și pe tărîmul cercetării pedagogice să fie mai intens promovată viziunea prospectivă.

Vor fi introduse în programele de cercetări studii de prognoză privind perfecționarea școlii în perspectiva dezvoltării societății românești spre anul 2 000, privind restructurarea conținutului planurilor și programelor de învățămînt în concordanță cu dezvoltarea științelor, tehnicii și culturii, pe baza analizei sistemice, interdisciplinare, în funcție de evoluția revoluției tehnico-științifice contemporane, privind implicații ale introducerii mijloacelor și tehnicilor mo-

[6] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, „Scînteia", 7 iulie, 1979.

derne în învățămînt, perfecționarea și modernizarea tehnologiei educației; transformările calitative ce vor avea loc în evoluția profesiei didactice, perfecționarea funcțiilor socio-educative ale învățămîntului, ale integrării acestuia cu cercetarea și producția, creșterea funcției învățămîntului ca factor de progres social ș.a.

ESTE TOT MAI EVIDENTĂ NEVOIA SPORITĂ DE EDUCAȚIE și de pedagogie în contextul progresului științei și al perfecționării neîntrerupte, al desăvîrșirii omului în condițiile edificării societății socialiste multilateral dezvoltate, ale trecerii României spre comunism. De înfăptuirea la un nivel calitativ corespunzător a acestor trebuințe sociale depind în măsură importantă atît eficiența imediată și de perspectivă a soluțiilor proiectate și aplicate în învățămînt, cît și integrarea efectivă a științelor educației în cîmpul dezvoltării și în ritmul progresului științific general contemporan.

Rolul cercetării pedagogice în acest context nu este numai de a rezolva probleme curente sau de a preconiza soluții pentru acestea, ci și acela de a explora, ridica și examina în mod autentic științific problemele viitoare ale învățămîntului și educației în general. Cu atît mai mult acum, cînd „nu te poți preocupa de viitor fără a acționa și a face ca prezentul să ofere premisele îmbunătățirii zilei de mîine“ [7].

Acestor perspective, precum și dezvoltării și îmbogățirii fondului de soluții pentru perfecționarea neîntreruptă a învățămîntului, corespunzător cu dezvoltarea științei și societății noastre socialiste, prin ridicarea continuă a nivelului abordărilor fundamentale și teoretice, promovării hotărîte a calității și unei înalte eficiențe socio-economice și științifice în toate domeniile, cercetătorii din sfera pedagogiei și psihologiei le dedică în întregime în prag de măreață sărbătoare națională-întreaga lor experiență, potențialul și aspirațiile ce-i însuflețesc, cutezanța gîndirii științifice izvorîte din înaltele îndatoriri față de patrie, partid și popor.

SÎNTEM MÎNDRI ȘI ÎNSUFLEȚIȚI de faptul că în primele rînduri ale frontului științei românești acționează cu clarviziune și fermitate revoluționară eminentul om de știință, recunoscut pe toate meridianele lumii pentru contribuția la dezvoltarea cercetării contemporane, acad. dr. inginer Elena Ceaușescu, oferind tuturor celor ce activează pe ogorul științei strălucită pildă de dăruire, pasiune și răspundere pentru afirmarea și propășirea științei românești. Decișî să-i urmăm exemplul și să ne aducem plenar contribuția — în strînsă cooperare cu ceilalți oameni de știință — cercetătorii din domeniul pedagogiei și psihologiei românești ne călăuzim gîndul și fapta spre cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român, hotărîți „Să promovăm o gîndire mai îndrăzneață, mai revoluționară în știință, pentru că numai așa vom putea ține pasul cu uriașele descoperiri care au loc în lume, vom putea face să crească contribuția științei și tehnicii românești, atît la progresul societății noastre socialiste, cît și la știința și civilizația mondială“ [8].

[7] NICOLAE CEAUȘESCU, *Mesaj adresat participanților la cea de-a III-a Conferință Mondială de Cercetare a Viitorului.*

[8] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara Comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, „Scînteia“, 7 iulie, 1979.

DEZVOLTAREA GÎNDIRII PEDAGOGICE ROMÂNEȘTI ÎN ANII SOCIALISMULUI

Dr. EMILIAN DIMITRIU

Caracteristica generală a gîndirii pedagogice românești după Eliberare, în anii cei mai fecunzi din istoria patriei, este ancorarea ei profundă în devenirea socialistă a țării, contribuția mereu mai amplă, mai eficace la dezvoltarea și perfecționarea permanentă a educației și învățămîntului, în lumina documentelor elaborate de partidul nostru comunist.

În contextul libertății de gîndire, al promovării ideilor înaintate, revoluționare și al stimulării creativității și responsabili-

tății, preocupările pentru optimizarea procesului de formare a omului nou s-au înscris într-o spirală care atestă, deopotrivă, sporirea continuă a capacității de analiză și înțelegere dialectică a realității umane, creșterea forței transformatoare, de progres a teoriei și metodologiei științelor educației, antrenarea cadrelor didactice și a celorlalte categorii de educatori, efortul sistematic de renovare a concepției și practicii de pregătire și perfecționare pentru muncă și viață comunistă a întregului popor.

SE CUVINE SĂ PROCEDĂM AICI LA LĂMURIREA TERMENILOR „gîndire pedagogică" și „științele educației", care se plasează în centrul acestui material.

În sfera termenului „gîndire pedagogică" includem sistemul teoretico-metodologic și practic, care are ca obiect instrucția și educația, fiind cultivat, îmbogățit și aplicat de oameni de știință, activiști pe tărîm social-politic și cultural, cercetători, cadre didactice, alte categorii de educatori. Scoasă de sub imperiul unei elite de specialiști, desacralizată în mare măsură datorită accesului larg la cunoaștere-acțiune asigurat de către orînduirea socialistă, gîndirea pedagogică și-a restructurat și întărit caracterul științific, prin întemeierea sa pe materialismul dialectic și istoric. Nucleul de esență al acestei gîndiri, îl constituie științele educației, adică acele științe care — într-o modalitate integrată — concură la proiectarea, desfășurarea și perfecționarea acțiunii educaționale, în formele sale sistematice de organizare și manifestare. În sens larg, toate științele sînt în același timp și științe ale educației, deoarece împreună cu tehnologia și tehnica, artele și literatura, contribuie la formarea omului nou, potrivit principiilor și normelor ideologiei și politicii partidului nostru care, fiind cosubstanțiale acestui proces, dețin totodată rolul director și reglator. În sens restrîns, în sfera științelor educației este cuprinsă pedagogia cu domeniile și ramurile sale, care este chemată să asigure conducerea optimă a acțiunii educaționale.

1. De-a lungul anilor socialismului, gîndirea pedagogică și-a însușit cu răbdare și consecvență atributul său cel mai de preț : priceperea de a se confrunta cu faptele, în vederea ridicării calității lor și, în funcție de rezultatele acestei confruntări — pentru sporirea neîncetată a productivității sale — virtutea interogării de sine, a auto-examinării severe, însoțită de elaborarea și aplicarea măsurilor amelioratoare ale propriului status și rol.

Această nouă linie de conduită a însemnat o rupere cu așa-zisa pedagogie academică, de catedră, enciclopedică, obiectivistă, izolată de viață, speculativă, automulțumită, și, în același timp, o continuitate cu gîndirea pedagogică și social-politică progresistă, care s-a inspirat din tumultul faptelor și s-a devotat îmbunătățirii lor, în beneficiul maselor populare.

Respectul față de marii înaintași, față de generoasele idei și năzuințe care i-au însuflețit, față de lupta lor pentru mai bine, departe de a fi un act de pioșenie, de amintire din cînd în cînd, cu ocazia aniversărilor, reprezintă astăzi un act bine reflectat, de factură moral-politică, dar și metodologică, prin care prezentul se deschide trecutului pentru a asimila din el, în perspectiva viitorului comunist ce ne călăuzește, tot aceea ce poate fi de folos. Politica culturală a partidului, mai ales din ultimii 15 ani, care face o judicioasă și originală joncțiune între cei trei timpi ai istoriei patriei și ai întregii umanități, subliniază necesitatea diferențierii tradiționalului și tradiționalismului de tradiție, a modernismului de modernitate și respinge orice exacerbare a vreunuia din timpii menționați, susținînd concepția potrivit căreia devenirea socială este definită prin irepetabilitate, dar și prin continuitate ascendentă. Modernismul ignoră și desfide trecutul, arogîndu-și dreptul de a face totul din nou. Tradiționalismului nu are încredere în prezent, este paseist și — în cel mai bun caz — reclamă ca ziua de azi să fie construită potrivit celor mai bune valori ale zilei de ieri. Modernitatea, în schimb, nu este o problemă de dată a apariției unor idei, ci de corespundere a acestora la cerințele progresului. După cum, tradiția înseamnă tot ceea ce trece prin sita vremii și servește mersul înainte. Din vatra strămoșilor, popoarele trebuie să păstreze flacăra, nu cenușa (Jaurès).

În această înțelegere este abordată și experiența educațională universală. Prețuind tezaurul de valori al fiecărui popor, contribuția sa unică, originală la îmbogățirea culturii și civilizației, a cunoașterii și acțiunii umane, gîndirea noastră pedagogică a studiat și studiază cu atenție — în acest larg context — evoluția teoriilor și a practicii mondiale, din trecut și de astăzi, pe tărîmul educației și învățămîntului, selectînd și folosind, în spirit critic constructiv, elementele înaintate. Acesta este un proces complex, care nu înseamnă nici copiere, nici adoptare sau preluare, ci filtrare și integrare creatoare potrivit specificului făpturii spirituale a națiunii române, a Programului dezvoltării multilaterale a societății noastre și a înaintării ei spre comunism.

Raporturile pe care gîndirea pedagogică românească le cultivă cu cultura pedagogică mondială sînt deschise, permanente, sincere, principiale, contribuind la întreținerea climatului de încredere și respect reciproc, ce trebuie să caracterizeze viața internațională. În același timp, prin reflectarea în planul teoretico-metodologic a experienței ample, originale și eficiente pe care școala și întreaga noastră societate o înregistrează în direcția formării

omului, pedagogia românească pune la dispoziția contemporaneității un „dosar științific" prețios, care îmbogățește patrimoniul universal.

2. Procesul de maturizare a gîndirii noastre pedagogice a fost posibil numai în anii socialismului, datorită, pe de o parte, sprijinului permanent primit din partea partidului, iar pe de altă parte, a efortului perseverent de a se situa în avanpostul transformărilor revoluționare din domeniul educației și învățămîntului.

A. În primul rînd, pornind de la aprecierea dată de partid învățămîntului, ca principal factor de cultură și civilizație, răspunzător prioritar al pregătirii și perfecționării forței de muncă și al formării multilaterale, comuniste, a tinerelor generații, gîndirea pedagogică și-a înnoit concepția asupra școlii. Sistemul de învățămînt este abordat în ansamblul și în elementele sale componente, în interacțiunea și interdependența cu celelalte sisteme din societate, în lumina obiectivelor dezvoltării patriei și în funcție de superioritatea „produselor" umane chemate să le realizeze. Criteriul de bază al evaluării calității sistemului și procesului de învățămînt rezidă în sporirea neîncetată a eficienței sale economice și sociale, care se vădește în ritmul, cuprinderea și adîncimea dezvoltării tuturor domeniilor de activitate. Gîndirea pedagogică și-a însușit această logică dialectică și o folosește pentru elaborarea modelelor, strategiilor, măsurilor optimizatoare, înlocuind — în spiritul umanismului socialist, propriu ideologiei și politicii partidului nostru — analiza îngustă a raportului cost/beneficiu în evaluarea eficienței învățămîntului cu analiza cost/eficacitate, care dă seama nu numai de rezultatele strict economice ale școlarizării diferitelor generații, ci și, într-o sferă mai largă, de rentabilitatea socială, de conduita globală a celor care au absolvit o treaptă sau alta de învățămînt. În acest fel este respectat principiul fundamental al Chartei comuniștilor din țara noastră, potrivit căruia propășirea României pe cele mai înalte culmi ale culturii și civilizației depinde hotărîtor de capacitatea fiecărui om și a întregii colectivități de a folosi creator știința, tehnologia, tehnica în toate domeniile de activitate, de a spori neîncetat — datorită lor — producția și productivitatea muncii, și, în același timp, de a exista clipă de clipă, nedezmințit, ca personalitate comunistă.

Soluționarea exemplară de către partidul nostru a contribuției școlii la dezvoltarea multilaterală este evidentă în întreaga sferă a activității din învățămînt, în structura și organizarea acesteia, în conținutul său realist-științific și umanist, în tehnologia de pregătire a tinerilor generații. Astfel, spre deosebire de numeroase țări ale lumii, în care problema democratizării învățămîntului este încă nerezolvată, preocupînd la modul cel mai activ diferitele clase și pături sociale, în patria noastră — ca urmare a reformei continue pe care școala o străbate de peste trei decenii — egalitatea de acces și de șanse la instrucție și educație este un fapt împlinit. Lichidarea analfabetismului a fost primul pas în această direcție. Generalizarea învățămîntului primar, apoi a celui de 7 ani, de 8 ani și de 10 ani au constituit următorii pași. Dar aceasta este doar un aspect al problemei, cuprinderea treptată în învățămînt a tinerilor și adulților — ce atinge astăzi o pătrime din populația țării — însoțindu-se de transformări organizatorice și structurale profunde, de renovarea conținutului și a tehnologiei didactice, de îmbunătățirea bazei tehnico-materiale, care asigură exercitarea de către toți fiii patriei a dreptului de a fi în contact permanent cu școala și de a înregistra satisfacțiile intelectuale, morale și materiale corespunzătoare. Astăzi, în România, nu mai există discriminări de nici un fel, grupuri defavorizate și altele privilegiate care să folosească diferit luminile științei de carte sau să nu se bucure de ele. Absența „gîtuirilor" dintre diferitele niveluri ale învățămîntului, gratuitatea școlarizării și a manualelor, acordarea de burse marii majorități a elevilor și studenților, folosirea în procesul instructiv-educativ a metodelor și mijloacelor care promovează o învățare activă, participativă și prospectivă, instaurarea unui sistem de apreciere obiectivă și stimulativă a rezultatelor școlare, asigurarea locurilor de muncă pentru toți absolvenții, potrivit necesităților de dezvoltare a tuturor domeniilor de activitate, pregătirii și aptitudinilor fiecărui ins, posibilitatea de a reveni în școală pentru continuarea studiilor sau pentru perfecționarea pregătirii profesionale — toate acestea grăiesc despre autentica democratizare a învățămîntului din țara noastră, la înfăptuirea căreia gîndirea pedagogică și-a dat un remarcabil aport.

B. În același timp, gîndirea pedagogică a depășit treptat sfera procesului instructiv-educativ instituționalizat, cuprinzînd procesele formative la scara întregii societăți, în variatele lor forme de organizare și modalități de manifestare. Această întregire a izvorît din exigențele lărgirii și întăririi continue a democrației socialiste și din necesitatea educării tuturor de-a lungul întregii vieți, în cadrul unei societăți eminamente educative, călăuzită de principiile și normele muncii, vieții, eticii și echității socialiste, în care totul se face pentru om, pentru bunăstarea și fericirea lui.

De vreme ce educația a devenit o problemă permanentă, ce antrenează pentru soluționarea ei solidaritatea, respon-

sabilitatea, priceperea și comuniunea spirituală a întregului popor, științele educației au în vedere totalitatea relațiilor care determină formarea omului. Asemenea viziune globală și-a dobîndit eficacitatea prin specificizare pe domenii și astfel s-au structurat și fac progrese în ultimii ani ramuri științifice ce studiază educația în întreprinderi, în instituțiile cultural-educative, în familie, în organizațiile de tineret ș.a.

3. Istoria României din ultimii 15 ani, marile succese repurtate de poporul nostru în toate domeniile de activitate, progresul nestăvilit și în ritmuri mereu mai accelerate pe calea dezvoltării multilaterale a societății socialiste, sînt indisolubil legate de hotărîtoarea contribuție a tovarășului Nicolae Ceaușescu, conducătorul partidului și statului nostru. Gîndirea sa cutezătoare, novatoare, spiritul său revoluționar, patriotismul său exemplar s-au răsfrînt binefăcător și asupra dezvoltării și perfecționării educației, învățămîntului și gîndirii pedagogice.

Nu există moment și aspect al optimizării proceselor educaționale, înscrise în documentele de partid și de stat, care să nu poarte amprenta eminentei personalități a tovarășului Nicolae Ceaușescu. Sinteza creatoare a gîndirii sale politice, filosofice și științifice cu privire la învățămînt se află în concepția despre integrarea acestuia cu cercetarea și producția, cu practica socială, ce fundamentează etapa de transformări revoluționare în care este angajată școala, îi jalonează cu precizie și atotcuprindere traseul de parcurs, îi arată cum să acționeze pentru a corespunde deplin exigențelor dezvoltării și prin aceasta să înregistreze permanent sporuri de calitate. Niciodată în istoria sa, învățămîntul românesc n-a avut o concepție atît de clară și științifică așa cum este astăzi concepția despre integrare. De asemenea, niciodată în istoria sa, societatea românească n-a putut să asigure traducerea integrală în viață a concepțiilor progresiste despre învățămînt, așa cum o face astăzi societatea noastră socialistă.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu a relevat și argumentat necesitatea ca la temelia școlii să stea îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — trei factori primordiali pentru progresul și civilizația omenirii, pentru construcția socialismului și comunismului în țara noastră. Indiferent de specialitatea pe care și-o alege un tînăr, el trebuie să cunoască bine științele fundamentale, să-și însușească concepția revoluționară despre lume, să persevereze în cunoașterea istoriei și a culturii patriei noastre socialiste, să învețe să îmbogățească și să apere fără preget cuceririle revoluționare, patrimoniul valoric al poporului român. Armonizarea culturii generale cu cultura profesională, la nivelul realizărilor de vîrf ale cunoașterii și acțiunii contemporane, înlăturarea specializării înguste și asigurarea policalificării, prin politehnizarea învățămîntului liceal și a învățămîntului superior, garantează că oamenii muncii de mîine vor fi buni cercetători și oameni de știință, capabili să se adapteze ușor cerințelor dezvoltării forțelor de producție, cerințelor economiei naționale și să promoveze progresul întregii vieți sociale.

În concepția despre integrare, gîndirea pedagogică vede programul la îndeplinirea căruia trebuie să contribuie. Ea vădește prin aceasta capacitatea de a fi factor esențial al procesului de revoluționare a învățămîntului și forța de a se reînnoi potrivit imperativelor ce i se adresează. Transformarea fiecărei instituții de învățămînt în laborator de cercetare și unitate de producție, de care să beneficieze nu numai pregătirea tinerelor generații, cît și dezvoltarea activității economico-sociale, deschiderea mai largă și răspunsul mai prompt al școlii la trebuințele de perfecționare profesională și de cultură generală a oamenilor muncii, instaurarea unei noi practici a instruirii și renovarea teoriei și metodologiei pedagogiei — constituie principalele sarcini pe care gîndirea noastră pedagogică și le atribuie.

Congresul al XII-lea al Partidului, Directivele ce vor fi aprobate cu acest prilej vor constitui un impuls hotărîtor și în dezvoltarea și perfecționarea educației și învățămîntului. Fiindcă — așa cum sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României din 4—5 iulie 1979 — „Trecerea la o nouă calitate, pe baza acumulărilor cantitative din toate domeniile, se impune acum ca o necesitate obiectivă pentru realizarea Programului elaborat de Congresul al XI-lea, pentru crearea condițiilor de înfăptuire a societății comuniste în România".

ACTIVITĂȚILE POLITICO-EDUCATIVE DESFĂȘURATE DE ORGANIZAȚIA PIONIERILOR ÎN SCOPUL CULTIVĂRII PATRIOTISMULUI REVOLUȚIONAR ÎN RÎNDUL COPIILOR

ELENA IRIMIE,
cercetător științific, Consiliul Național al Organizației Pionierilor

În etapa actuală, de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, consecvent principiilor sale de educare comunistă a maselor, partidul consideră educarea tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, și în primul rînd a tineretului, în spiritul dragostei față de țară și al patriotismului revoluționar, socialist, ca îndatorire permanentă care trebuie să ocupe un loc central în întreaga activitate politică și culturală.

În cuvîntarea rostită la Congresul educației politice și al culturii socialiste, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, sintetizînd strălucit ideea de patriotism revoluționar, sublinia necesitatea de a privi patriotismul atît ca dimensiune fundamentală a activității politico-educative a maselor, cît și ca expresie a conștiinței revoluționare, comuniste, a îndatoririi de onoare a fiecărui comunist, a fiecărui om al muncii față de glia strămoșească și față de noua societate.

ÎNTEGRÎNDU-ȘI EFORTURILE ÎN **PROCESUL EDUCATIV** de ansamblu și împlinindu-și menirea de organizație revoluționară a copiilor, care își desfășoară activitatea sub directa conducere a Partidului Comunist Român, Organizația pionierilor aduce o contribuție specifică și complexă pe linia educației patriotice a tinerei generații. Statutul Organizației pionierilor din Republica Socialistă România, precizînd obiectivele muncii educative în acest domeniu, arată: „Organizația pionierilor educă școlarii în spiritul patriotismului socialist, al dragostei și devotamentului nemărginit față de poporul nostru, față de Republica Socialistă România, față de Partidul Comunist Român, ajută pe toți copiii să cunoască tradițiile și trecutul glorios de luptă ale poporului și ale clasei muncitoare, pentru eliberare națională și socială, să îndrăgească frumusețile și bogățiile țării, le cultivă mîndria patriotică pentru realizările obținute în construcția socialismului. Întreaga activitate pionierească contribuie la întărirea prieteniei și frăției dintre copiii români, maghiari, germani și de alte naționalități din țara noastră". Toate aceste obiective exprimă conținutul principal al activității politico-educative în cadrul organizației decurgînd din natura revoluționară a scopului și sarcinilor sale. Tot statutul consemnează transpunerea acestui conținut pe plan comportamental drept primă îndatorire pionierească și element definitoriu al legămîntului pionieresc.

Autentic și integral, constructiv și creator, patriotismul socialist reprezintă forță motrice deosebit de puternică în dezvoltarea societății noastre, în edificarea și afirmarea personalității. El ne apare atît ca scop (obiectiv) al educației comuniste, cît și ca rezultantă a sistemului de influențe exercitate asupra copilului de către familie, Organizația „Șoimii patriei", școală, Organizația pionierilor, societate în general. Ca rezultantă, patriotismul se prezintă ca atitudine socio-culturală, în primul rînd morală, ca factor esențial al acțiunii umane în toate domeniile vieții sociale.

Activitatea politico-educativă desfășurată de Organizația pionierilor influențează activ toate componentele educației patriotice, privite în strînsă interdependență și influențare reciprocă. Din punct de vedere intelectual, activitățile pionierești contribuie la îmbogățirea unor reprezentări, noțiuni și cunoștințe despre patrie, partid și popor, despre trecutul și prezentul lor, despre frumusețile și

bogățiile țării, despre creațiile folclorice și culte, despre realizările și perspectivele de dezvoltare a României socialiste etc. Componenta afectivă capătă amplitudine și profunzime deosebită prin crearea, în cadrul acțiunilor politico-educative, a unui complex de stări emotiv-pozitive, a sentimentului patriotic complex și puternic. Contribuția cea mai mare o aduce Organizația pionierilor în domeniul expresiei comportamentale a patriotismului revoluționar al copiilor, în angajarea lor după puteri în opera de înflorire a patriei socialiste. Aceste componente nu evoluează într-o stabilitate succesivă, riguroasă, ci se împletesc într-un proces unic, ascendent. De aceea, coordonatele pe care acționează Organizația pionierilor în direcția educației patriotice a copiilor au implicații în toate cele trei componente. Fie că accentul cade pe latura de cunoaștere, fie că acțiunea vizează în principal latura conativă sau afectivă a patriotismului, fie toate acestea la un loc — pionieria este chemată să promoveze caracterul activ, revoluționar al patriotismului, care izvorăște din imperativele proprii societății noastre socialiste, în care fiecare cetățean, inclusiv copiii, sînt chemați să se angajeze, cu abnegație și dăruire, în opera de edificare a socialismului.

Pornind de la caracteristicile de bază ale patriotismului revoluționar, strălucit formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, principalele direcții în care acționează Organizația pionierilor în scopul educării patriotice a copiilor sînt :

a) Cunoașterea trecutului istoric al poporului nostru, a tradițiilor de luptă ale clasei muncitoare, dezvoltarea recunoștinței și prețuirii față de strămoșii care, cu sacrificii și jertfe uriașe, au apărat ființa națională a poporului, au purtat steagul luptei pentru libertate și neatîrnare.

În cuvîntarea rostită la ședința festivă de deschidere a Forumului tineretului, care s-a desfășurat în toamna anului 1975, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia : „Este necesar să fie cunoscut în mod aprofundat trecutul îndepărtat, de milenii, al poporului nostru, eroismul cu care el a știut să înfrunte vicisitudinile istoriei, greutățile și adversitățile de tot felul și să-și păstreze ființa națională, să-și apere dreptul la liberatate și neatîrnare".

În spiritul acestei indicații, în unități și detașamente se organizează și desfășoară numeroase acțiuni, cum sînt : aniversarea evenimentelor importante din istoria patriei și partidului, cunoașterea și evocarea tradițiilor glorioase de luptă ale poporului și clasei noastre muncitoare, întîlniri ale pionierilor cu militari, cu veterani ai războiului antifascist, cu membri ai gărzilor patriotice etc. Sub generice semnificative : „Eroi au fost, eroi sînt încă", „Sîntem nepoți de daci și de romani", „Sîntem fiii acestui popor", „România socialistă, țara mea de glorii !", „Tot înainte !" (amplă acțiune dedicată aniversării a 2050 de ani de la crearea primului stat dac centralizat și independent, condus de Burebista), pionierii și șoimii patriei organizează, la principalele monumente și locuri istorice, la marile obiective economice și șantiere de construcții reprezentînd realizări de seamă ale socialismului, vizite, excursii, drumeții, precum și spectacole-evocări de cinstire a faptelor de muncă, de jertfă și eroism ale înaintașilor.

Tradiționalele manifestări organizate de consiliile și comandamentele pionierești în localități, cu semnificații deosebite în istoria țării — Focșani, Alba-Iulia, Mirăslău —, precum și la monumentele eroilor patriei din București, Mărășești, Carei, Oarba de pe Mureș, Păuliș etc. au de fiecare dată puternice rezonanțe patriotice în sufletele copiilor.

În întreaga sa activitate politico-educativă, organizația manifestă o permanentă preocupare de a îmbina cultivarea dragostei și respectului copiilor pentru tradițiile de luptă progresiste, democratice și revoluționare ale poporului, ale clasei muncitoare și Partidului Comunist Român cu cunoașterea marilor înfăptuiri ale socialismului și a perspectivelor de dezvoltare a patriei noastre, pe drumul progresului și civilizației socialiste.

Numeroasele activități pionierești destinate cunoașterii Programului Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, a altor documente de partid, vizitele copiilor în unități industriale, pe marile șantiere, întîlnirile cu eroi ai muncii socialiste, cu muncitori fruntași, activiști de partid și de stat sădesc în conștiința copiilor strădania de a trăi și munci în spirit revoluționar, de a năzui necontenit pentru a urma pilda de muncă și viață a comuniștilor.

Studierea, în cadrul detașamentelor, a principalelor momente din viața și activitatea tovarășului Nicolae Ceaușescu — patriot înflăcărat, luptător neînfricat pentru cauza socialismului și comunismului — constituie pentru toți copiii patriei un minunat prilej de educație revoluționară, de cultivare a devotamentului pionierilor față de partid.

Cea de-a 35-a aniversare a răsturnării dictaturii militaro-fasciste a declanșat numeroase acțiuni menite a face cunoscută pionierilor semnificația actului istoric de la 23 August 1944, cuceririle revoluționare dobîndite de poporul nostru sub conducerea înțeleaptă a partidului în anii construcției socialiste.

Anul 1979 este și anul celei de-a 30-a aniversări a Organizației pionierilor, prilej de adîncire a cunoașterii de către copii a tradițiilor revoluționare ale organizațiilor de copii și tineret din țara noastră, a grijii permanente a Partidului Comunist Român pentru creșterea și educarea tinerei generații.

b) Participarea pionierilor la sporirea avuției naționale, la înfăptuirea politicii Partidului Comunist Român de edificare a socialismului în patria noastră.

Distingem în această preocupare a Organizației pionierilor, două planuri de acțiune. Unul dintre acestea se referă la eforturile organizației de a contribui, alături de școală, ca principal factor de educație și formare a copiilor, la pregătirea acestora ca viitori muncitori, ingineri, tehnicieni etc., capabili să-și aducă o contribuție cît mai eficientă, în toate domeniile de activitate, acolo unde sînt solicitați de societate, la înfăptuirea Programului partidului de edificare a socialismului și comunismului în România. Celălalt plan vizează participarea copiilor, încă de la această vîrstă, după puteri, la sporirea avuției naționale, la înflorirea patriei. Dimensiunea fundamentală a acestei preocupări o constituie educația copiilor în spiritul muncii, al îndeplinirii exemplare a sarcinii de bază a fiecărui pionier și școlar — învățătura. Principal cadru de desfășurare a muncii sociale a copiilor, organic legată de celelalte domenii ale muncii, învățătura este concepută ca fundamentală cale de cultivare a idealurilor comuniste, de formare în spirit patriotic, revoluționar a pionierilor și școlarilor. De aceea, pe baza Programului de aplicare a Planului de măsuri aprobat de conducerea partidului privind intensificarea activității de educare comunistă, prin muncă și pentru muncă a pionierilor și școlarilor, consiliile și comandamentele pionierești în colaborare strînsă cu școala, și-au amplificat preocupările în direcția ridicării nivelului calitativ al pregătirii elevilor, lichidarea repetenției și școlarizarea tuturor copiilor de vîrstă școlară.

Sub generice semnificative: „Gîndim, muncim și trăim în chip comunist", „Cincinalul calității la învățătură", „Învățătura — principala noastră îndatorire patriotică" ș.a., consiliile și comandamentele pionierești desfășoară, sistematic, în grupe, detașamente și unități, acțiuni politico-educative menite să mobilizeze și să stimuleze eforturile individuale și colective îndreptate spre asigurarea promovabilității în rîndurile tuturor școlarilor. Se înregistrează, de asemenea, o diversificare a mijloacelor de stimulare a copiilor cu rezultate deosebite sau care depun eforturi susținute pentru autodepășire. Comandanții-instructori, cu sprijinul celorlalte cadre didactice care predau la clase, organizează, în forme adecvate nivelului de înțelegere al copiilor, analize ale situației la învățătură, în fiecare detașament, avînd drept scop dezvoltarea răspunderii și pasiunii elevilor față de studiu, a opiniei colective, a unui climat de exigență, disciplină și ordine în colectivele pionierești.

Pregătirea pentru muncă și viață a tinerelor generații presupune ca, odată cu însușirea cunoștințelor teoretice, să se formeze și temeinice deprinderi de muncă practică, astfel încît, la absolvirea învățămîntului de 10 ani, fiecare tînăr să se poată încadra într-o activitate utilă. În acest sens, eforturile Organizației pionierilor sînt stăruitor îndreptate în direcția cuprinderii, pînă la sfîrșitul cincinalului afirmării plenare a revoluției tehnico-științifice, anul 1980, în cercurile tehnice și științifice, a peste 75% din populația școlară de vîrstă pionierească, iar pînă în anul 1985 în diverse forme ale activității tehnico-științifice a tuturor pionierilor și școlarilor. Se extind cercurile tehnico-aplicative, laboratoarele și atelierele în domenii cum sînt: electronica, mecanica, telecomunicațiile etc., organizate în școli, casele pionierilor și șoimilor patriei, unități economice. Se îmbogățește gama acestora cu noi profiluri ce orientează pionierii spre domenii deficitare ale forței de muncă: construcții, metalurgie, industrie minieră etc.

De un larg ecou se bucură în rîndul pionierilor și școlarilor concursul de creație tehnico-științifică încadrat în amplul festival al creației „Cîntarea României". „Un rol deosebit de important în mersul înainte al societății socialiste românești îl au dezvoltarea științei și tehnicii, cultivarea spiritului de creație propriu, a mîndriei de a aduce o contribuție originală, prețioasă la progresul rapid al patriei noastre și la patrimoniul cunoașterii universale" — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Expunerea la Congresul educației politice și al culturii socialiste. Într-o asemenea viziune, stimularea creativității copiilor ne apare în primul rînd ca o necesitate de ordin social, ca o îndatorire patriotică privind orientarea întregii activități practic-aplicative spre progresul societății noastre, spre mobilizarea tinerei generații pentru îndeplinirea cerințelor și nevoilor de perspectivă în domeniile principale de activitate științifică și tehnică. Lucrările prezentate în concurs dovedesc o bună corelare a conținutului și profilului activităților tehnico-aplicative cu dezvoltarea economico-socială actuală și de perspectivă a localităților. Brevetate ca invenții sau omologate și introduse în fabricația de serie, ca material didactic, jucării sau truse de montaj, lucrările pionierilor se caracterizează prin utilitate economică și

socială, prin superioritate calitativă și de performanță tehnico-economică, prin valorificarea superioară a resurselor materiale sau îmbunătățirea condițiilor de muncă, învățătură și viață ale copiilor. Pentru stimularea imaginației, inventivității și fanteziei creatoare în rîndul copiilor și pentru sprijinirea procesului de formare a viitoarelor detașamente de muncitori, tehnicieni și ingineri cu înaltă calificare, Consiliul Național al Organizației Pionierilor organizează, începînd cu acest an, în cadrul concursului pionieresc de creație tehnică, secțiunea de creație și anticipație tehnico-științifică — „Atelier 2000".

Dezvoltarea curajului și pasiunii în promovarea noului pus în slujba înfloririi materiale și spirituale a României socialiste este o dimensiune esențială a patriotismului revoluționar, între educarea creativității științifice-tehnice, sociale, în general, și patriotismul elevilor, existînd o relație de unitate firească, organică.

Munca patriotică reprezintă, de asemenea, un mijloc de angajare a copiilor, încă din fragedă vîrstă, pe măsura puterii lor, alături de întregul nostru popor, la îndeplinirea sarcinilor stabilite de partid pentru înflorirea continuă a patriei noastre socialiste. Pe baza angajamentelor anuale de muncă patriotică, pionierii și școlarii din toate județele țării, fără deosebire de naționalitate, participă activ la lucrări în agricultură, tabere de muncă patriotică, la acțiuni de culegere a plantelor medicinale și a fructelor de pădure, a deșeurilor de hîrtie și textile, de feroase și neferoase, a ambalajelor de sticlă, la înfrumusețarea localităților patriei.

c) Pregătirea pionierilor și școlarilor pentru apărarea patriei.

Conform Regulamentului privind organizarea și desfășurarea activității de pregătire a tineretului pentru apărarea patriei, pregătirea pionierilor și școlarilor în acest domeniu are drept scop educarea în spiritul patriotismului, al dragostei pentru tradițiile de luptă ale poporului nostru, ale clasei muncitoare, al abnegației pentru păstrarea independenței și suveranității naționale, a cauzei socialismului și păcii în lume. Ea urmărește, de asemenea, însușirea de către pionieri și școlari a unor cunoștințe și deprinderi militare, tehnice, sanitare, călirea lor fizică și morală, educarea voinței, curajului, a spiritului de ordine și disciplină.

Experiența dobîndită de Organizația pionierilor în acest domeniu relevă interesul și atracția pe care activitățile de pregătire pentru apărarea patriei le exercită asupra pionierilor și școlarilor de toate vîrstele. Pretutindeni, copiii participă la excursii și vizite, la muzee, case memoriale și monumente legate de trecutul de luptă a poporului și partidului, la unități militare, organizează gărzi pionierești și depuneri de flori la monumente și locuri istorice, învață cîntece patriotice, ostășești etc. Printre acțiunile care au căpătat caracter permanent se numără și vizitele în unități militare cu diferite prilejuri festive: Ziua forțelor armate, a marinei, aviației, grănicerilor, miliției sau pompierilor, depunerea jurămîntului militar etc. Pentru formarea deprinderilor tehnico-aplicative necesare viitoarei profesii și apărării patriei, s-au extins în toate județele țării cercurile de modelism, radio, carturi, foto și au fost create tot mai multe cercuri de prieteni ai grănicerilor, marinarilor, vînătorilor de munte, pompierilor, miliției, care activează cu sprijinul direct al unor unități militare. Pentru că un bun ostaș al țării trebuie să aibă o sănătate perfectă și puternice calități de voință și caracter, pionierii și școlarii sînt antrenați, potrivit cu particularitățile de vîrstă, la exerciții de întărire a sănătății, de fortificare fizică și morală, jocuri aplicative de orientare în teren, marșuri, tabere în corturi etc.

Prin toate acțiunile de pregătire a pionierilor pentru apărarea patriei, Organizația subliniază și sădește în conștiința membrilor săi ideea fundamentală potrivit căreia, depunînd eforturi permanente pentru a asigura condiții de pace în vederea dezvoltării construcției socialiste și ridicarea bunăstării națiunii, Partidul Comunist Român acționează totodată, neabătut, pentru întărirea pregătirii de luptă a poporului spre a putea face față, în orice moment, oricărei situații.

d) Cultivarea prieteniei și solidarității internaționale, cu toți copiii lumii, pentru cauza păcii și înțelegerii între popoare.

Aplicînd în viață politica partidului și statului nostru, Organizația pionierilor militează cu consecvență pentru educarea copiilor în spiritul solidarității internaționale, al păcii și prieteniei.

La nivelul unităților și detașamentelor se desfășoară multiple activități care fac cunoscute copiilor politica internă și externă a partidului și statului nostru, eforturile consecvente ale României pentru stabilirea unui climat de pace, cooperare și democrație, pentru instaurarea unei noi ordini economice și politice internaționale. În cadrul cluburilor și cercurilor de dezbateri politice, al cluburilor UNICEF, al întîlnirilor cu reprezentanți ai vieții noastre politice, economice, culturale sînt frecvent dezbătute teme privind eforturile României în cadrul O.N.U. și în raporturile bilaterale cu diferite state, pentru sporirea preocupărilor acestora față de viața, creșterea și formarea copiilor, Declarația drepturilor copi-

lului, înfăptuirea dezarmării, rezolvarea problemelor alimentației pe plan mondial ș.a. Pionierii români iau parte la numeroase acțiuni internaționale (expoziții de desene, fotografii și artizanat, concursuri și festivaluri, tabere pionierești, turnee artistice, competiții sportive, expediții pionierești) care contribuie la mai buna cunoaștere reciprocă între pionierii noștri și copiii din alte țări ale lumii.

În spiritul Hotărîrii Comitetului Politic Executiv al Comitetului Central al Partidului Comunist Român, cu privire la acțiunile organizate în România în cadrul Anului internațional al copilului, s-a îmbogățit conținutul politic al tuturor activităților pionierești, punîndu-se stăruitor accentul pe cunoașterea și prețuirea eforturilor făcute de partidul și poporul nostru pentru ocrotirea copiilor, pentru asigurarea accesului lor neîngrădit la învățătură, știință și cultură, la toate cuceririle civilizației moderne, pentru formarea tuturor copiilor ca cetățeni liberi, demni și egali, participanți activi la opera de înflorire multilaterală a patriei. „În acest an, proclamat ca an internațional al copilului — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea la Marea adunare populară consacrată zilei de 1 Mai —, considerăm că cel mai bun dar pe care oamenii politici, forțele înaintate îl pot face celei mai tinere generații a lumii este tocmai oprirea cursei înarmărilor și trecerea la dezarmare, asigurînd copiilor întregii planete o viață liniștită, un viitor sigur, posibilitatea de a trăi o copilărie fără griji, de a se bucura din plin de marile cuceriri ale științei și civilizației, de a se pregăti pentru a duce mai departe făclia progresului, bunăstării, libertății, egalității, fericirii întregii omeniri". În acest context, adoptarea decretului Consiliului de Stat al Republicii Socialiste România privind majorarea alocației de stat pentru copii din fondurile rezultate prin diminuarea cheltuielilor militare este pilduitoare. Acestui minunat dar i se adaugă altele: darea în folosință a noi săli de clasă, locuri în internate și grădinițe, construirea a noi localuri de teatre, începerea lucrărilor de construcție a Centrului copilului, a Casei centrale a pionierilor și șoimilor patriei etc.

* * *

Activitatea politico-educativă desfășurată de Organizația pionierilor în scopul cultivării patriotismului revoluționar la copii se integrează procesului educațional complex desfășurat în societatea noastră și se realizează prin modalități proprii, adecvate. Educarea patriotismului la pionieri și școlari se înfăptuiește în legătură indisolubilă cu formarea concepției științifice despre lume și viață, cu educarea atitudinii comuniste față de muncă, cu însușirea și exercitarea normelor eticii și echității socialiste etc. Un rol hotărîtor în acest proces îl au comandanții-instructori, cadrele care muncesc cu pionierii, pentru care educarea patriotică a copiilor trebuie să constituie o datorie fundamentală, iar angajarea lor în înfăptuirea acesteia — exemplară. Ei sînt chemați să asigure conținut militant, revoluționar tuturor activităților pionierești, unitate și continuitate muncii politice în acest domeniu și să se manifeste ei înșiși ca patrioți înflăcărați.

ȘCOALA DIN MARAMUREȘ LA A 35-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

Prof. emerit ANDREI BĂLAN,
inspector general școlar al
Inspectoratului școlar județean Maramureș

Apreciind transformările profunde care s-au petrecut în anii de după eliberare, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, la Sesiunea jubiliară a Marii Adunări Naționale consacrată celei de-a XXV-a aniversări a eliberării patriei de sub dominația fascistă a spus: „Una din marile schimbări revoluționare petrecute în acești ani a fost înlăturarea într-un timp istoric scurt a înapoierii culturale și neștiinței de carte lăsate moștenire de regimurile trecute" [1].

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura politică, București, 1970.

La chemarea lansată de Partidul Comunist Român imediat după 23 August 1944, au început și în județul Maramureș, ca și în întreaga țară, ample acțiuni de luptă împotriva analfabetismului, a neștiinței de carte. Prin munca însuflețită a sutelor și miilor de dascăli, sprijiniți de organele de stat, îndrumați și conduși de partid, s-a trecut la organizarea și reorganizarea școlilor, la înlăturarea neștiinței de carte. În mai puțin de 10 ani (1945—1955) analfabetismul a fost înlăturat, creîndu-se astfel condiții ca școala să asigure școlarizarea tuturor copiilor și tinerilor de vîrstă școlară.

În primii ani de după eliberarea patriei, condițiile de muncă și învățătură ale cadrelor didactice și elevilor erau deosebit de grele, pentru că deosebit de grea a fost moștenirea pe care ne-a lăsat-o regimul burghezo-moșieresc.

Situația economică precară a populației din aceste ținuturi, lipsa de școli, de învățători și profesori calificați, condițiile vitrege în care trebuiau să-și desfășoare activitatea, în clase insalubre, improvizate chiar, au dus, pînă la eliberarea țării, la menținerea și creșterea analfabetismului.

Aceasta a fost situația școlii din Maramureș — acest ținut de istorie și legendă — în anul eliberării patriei. Astfel, din statisticile vremii rezultă că în comunele de pe Valea Izei, Vișeului, Marei, analfabetismul în rîndul tineretului și adulților atinsese procente între 60% și 86% (de exemplu, comuna Bogdan Vodă 81%, Onceşti 82%, Poienile de sub Munte 86%, Strîmtura 83%, Vișeul de Jos 83% etc.).

Îmbunătățiri și transformări însemnate a cunoscut învățămîntul din Maramureș, ca și din întreaga țară, chiar din 1945, dar mai ales după reforma învățămîntului din august 1948, care a schimbat din temelie principiile de organizare a școlii, de orientare a conținutului pe baza unei structuri unitare.

În județul Maramureș, în anul școlar 1948/1949, primul an după reforma învățămîntului din august 1948, au fost cuprinși în școlile generale în clasele I—VII 33 189 elevi, iar în școlile medii (licee) 720 elevi. În același an însă numărul absolvenților era extrem de redus : 1 104 elevi absolvenți ai școlii generale și 148 absolvenți ai școlii medii. Redus a fost și numărul de cadre didactice care își desfășurau activitatea în învățămînt în acel an școlar. Astfel, față de 710 cadre didactice (dintre care 520 învățători) cîte au existat în anul școlar 1938/1939, în anul școlar 1948/1949 numărul lor a ajuns doar la 850 (dintre care 586 învățători).

Dar reformei învățămîntului din 1948 i-au urmat alte și alte măsuri și hotărîri, toate menite să pună bazele școlii noi, socialiste, în țara noastră.

Generalizarea învățămîntului de 7 ani, de 8 ani și apoi de 10 ani, accesibilitatea și obligativitatea lui, gratuitatea învățămîntului de toate gradele, trecerea treptată la generalizarea învățămîntului preșcolar, la prelungirea învățămîntului liceal la 12 clase și ancorarea lui la nevoile economico-sociale ale țării, prin profilarea liceului și integrarea întregului învățămînt cu cercetarea și producția, extinderea învățămîntului superior, prin înființarea de noi centre universitare (printre care și Baia Mare), modernizarea și dezvoltarea bazei didactico-materiale a învățămîntului, asigurarea cu cadre didactice calificate a tuturor unităților de învățămînt etc., au fost tot atîtea momente ce au marcat un progres continuu, salturi calitative din ce în ce mai înalte în dezvoltarea și perfecționarea școlii românești, a școlii din Maramureș.

Maramureș, acest colț pitoresc al țării, integrîndu-se armonios în munca și efortul întregului popor, în anii socialismului a cunoscut o dezvoltare deosebită. De la înapoierea economică și socialculturală, la cuprinderea în învățămîntul de zi, seral și fără frecvență a peste 140 000 de copii și tineri în acest an școlar, cînd aniversăm 35 de ani de la eliberarea patriei de sub dominația fascistă, drumul parcurs nu a fost nici ușor și nici lipsit de greutăți,

Avînd cadrul organizatoric al învățămîntului stabil, de lungă durată, asigurat de hotărîrile Congresului al XI-lea al P.C.R., de Conferința Națională a partidului, de hotărîrile Plenarelor C.C. al P.C.R. din noiembrie 1976 și iunie 1977, de Legea educației și învățămîntului, adoptată de forul legislativ suprem al țării, care pune învățămîntul pe o bază nouă, calitativ superioară, în strînsă legătură cu cerințele societății, nu uităm nici o clipă că învățămîntul este un proces revoluționar, care trebuie să înfăptuiască politica revoluționară a partidului nostru, să instruiască și să educe tineretul în spirit comunist, să țină seama de rapiditatea cu care se dezvoltă știința, tehnica, cunoașterea umană în general.

De la înalta tribună a Conferinței Naționale a partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, președintele României, chema națiunea întreagă la o muncă de o calitate nouă, superioară.

Noua calitate pe care trebuie să o atingă școala românească și pentru realizarea căreia se cer eforturi din partea tuturor impune atît dezvoltarea și modernizarea bazei didactico-materiale, a structurii și organizării ei, a conținutului și tehnologiei didactice, cît și optimizarea climatului și a stilului de muncă al cadrelor didactice și elevilor, în care

hotărîtoare sînt ordinea și disciplina, atitudinea combativă împotriva oricăror manifestări de automulțumire și dezinteres, înalta responsabilitate față de societate, participarea activă a tuturor cadrelor didactice, cu întreaga putere de muncă și pasiune, la viața colectivității.

Pentru școala din Maramureș anul 1979 va însemna anul ridicării calitative a procesului instructiv-educativ prin : adîncirea caracterului politehnic al învățămîntului, dezvoltarea, modernizarea și integrarea învățămîntului cu proiectarea, cercetarea și producția, perfecționarea continuă a rețelei unităților preșcolare, gimnaziale și liceale, extinderea spațiului de școlarizare prin construirea a noi săli de clasă, laboratoare, ateliere, grădinițe, internate și alte extinderi și dotări, toate adăugîndu-se la bogata zestre a unităților de învățămînt din județ.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR, parte integrantă a învățămîntului nostru de stat și treaptă pregătitoare a copiilor pentru școală, a cunoscut în ultimii ani o dezvoltare fără precedent.

Grăitoare ni se par cifrele de cuprindere a copiilor în anul școlar curent față de anii școlari 1938/1939 și 1948/1949. Este suficient doar să privim tabelul de mai jos pentru a ne da seama ceea ce este astăzi învățămîntul preșcolar în județul Maramureș.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL asigură cuprinderea integrală a copiilor de vîrstă școlară a căror cifră se apropie azi de 90 000. Condițiile didactico-materiale deosebite — școli mari și spațioase, laboratoare, ateliere și cabinete, cadre didactice bine pregătite — asigură un nivel superior de instruire și educare a tineretului nostru. În localitățile unde numai cu 35 de ani în urmă neștiința de carte cuprindea marea majoritate a populației astăzi sînt școlarizați toți copiii de la vîrsta de grădiniță, pînă la clasa a X-a, se pregătesc temeinic pentru a deveni cetățeni folositori patriei, capabili de integrare rapidă în viața socială, în producție, pentru a participa activ la făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului pe pămîntul României.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL ȘI PROFESIONAL a cunoscut una dintre cele mai spectaculoase dezvoltări.

În județul Maramureș, moștenirea lăsată de regimul burghezo-moșieresc în învățămîntul liceal a fost deosebit de grea. Imediat după eliberarea patriei și în mod deosebit în ultimul deceniu învățămîntul liceal și profesional din județul nostru a făcut salturi calitativ deosebite.

O asemenea dezvoltare a învățămîntului liceal și profesional a creat condiții optime unei rodnice activități privind atît pregătirea tot mai bună a elevilor, cît și desfășurarea unei munci politico-educative și științifico-culturale la un înalt nivel.

Despre cotele calitative ale procesului instructiv-educativ desfășurat în școlile din județul nostru vorbește cu înaltă putere de convingere și faptul că în ultimul deceniu procentul de cuprindere în învățămîntul superior a celor peste 30 000 absolvenți de liceu a variat între 35 și 45%. De asemenea, în aceeași perioadă, la fazele finale ale olimpiadelor

Anul școlar	Unități	Copii	Educatoare
1938/1939	32	1 584	39
1948/1949	71	4 397	86
1968/1969	188	9 607	437
1978/1979	335	24 200	995

Anul școlar	Licee	Școli profesionale	Elevi în licee	Elevi în școli profesionale
1938/1939	3	—	431	—
1948/1949	5	—	720	—
1968/1969	13	8	4 200	1 417
1978/1979	23	15	25 500	3 924

PERSONALUL ÎNCADRAT ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Anul școlar	Educatoare	Învățători	Profesori	Maiștri	TOTAL
1938/1939	39	520	190	—	749
1948/1949	86	586	264	—	936
1968/1969	437	1 540	2 478	21	4 476
1978/1979	996	1 786	3 346	383	6 766

școlare la limba română, fizică, chimie, biologie, matematică, istorie, științele sociale etc., județul nostru a fost reprezentat de 1 131 elevi, 268 dintre ei, adică aproape un sfert, fiind distinși cu diferite premii și mențiuni. Rezultate similare au fost obținute și la concursul pe meserii în profilele : minier, metalurgie, electrotehnică, construcții de mașini, agricol, construcții și arhitectură, contabilitate și comerț etc. Numai în acest an școlar la fazele finale au participat, la toate tipurile de meserii, aproape 100 de elevi din Maramureș, 30 dintre ei clasîndu-se pe locuri fruntașe. La aceste rezultate se adaugă și cele obținute de elevii din Maramureș în cadrul olimpiadelor internaționale de chimie și fizică în calitate de componenți ai lotului republican. Ca o recunoaștere a rezultatelor deosebite obținute de elevii noștri la aceste concursuri, județului Maramureș i-a revenit cinstea de a găzdui fazele finale ale unor olimpiade și concursuri pe meserii la : fizică, chimie, biologie, economie politică, contabilitate, construcții, electrotehnică etc.

Activitatea practică productivă desfășurată în ateliere-școală sau în uzină, pe șantiere de construcții sau în agricultură a dat noi valențe procesului de formare multilaterală a elevilor, de pregătire pentru viață, de integrare în societate. Dacă cu 5 ani în urmă planul de producție al unităților de învățămînt din județ nu a depășit 2 milioane, în prezent acest plan este de peste 25 milioane. Produsele realizate sînt nu numai de o calitate deosebită, dar și competitive cu produse similare, ele servind atît autodotării, cît și valorificării prin unitățile economice. Este în acest sens semnificativă expoziția „Învățămînt, cercetare, producție", inaugurată la sfîrșitul anului școlar 1978/1979 (16 iunie 1979). În această expoziție sînt prezentate aproape 10 000 de obiecte (lucrări) a căror valoare depășește 8 milioane de lei. Majoritatea lucrărilor reprezintă rezultatul activității nemijlocite de cercetare, proiectare, creație și producție, reprezintă una din biruințele școlii în amplul program de integrare a învățămîntului cu cercetare și producția.

La fel, în actuala ediție a Festivalului național al muncii și creației „Cîntarea României" a fost angajată marea majoritate a elevilor. Ca o încununare a muncii și valorii interpretative, 37 de formații au fost laureate ale fazei finale a Festivalului național „Cîntarea României" — secțiunea elevi.

O altă latură care a cunoscut o dezvoltare cu totul deosebită este cea referitoare la asigurarea cu cadre didactice calificate. De la nici 1000 cadre didactice cîte au existat în anul școlar 1948/1949, la 4 476 în anul școlar 1968/1969 (dintre care erau calificate numai 62%) și la 6 766 în anul școlar 1978/1979 (în procent de 97% calificate), iată dinamica încadrării cu personal didactic a unităților de învățămînt din județul nostru. Datele comparative sînt prezentate și în situația de mai sus care este grăitoare în acest sens.

Creșterea treptată a numărului cadrelor didactice și a calificării lor, la care un aport cu totul deosebit și l-au adus liceele pedagogice din Sighetu Marmației și Baia Mare și Institutul de învățămînt superior din Baia Mare, a dus la organizarea într-un sistem a unor acțiuni de o sporită exigență și eficiență pentru pregătirea metodico-pedagogică și continua perfecționare didactică și de specialitate, în concordanță cu sarcinile și cerințele sporite puse în fața școlii, a slujitorilor ei, de documentele partidului și statului nostru.

PREOCUPAREA CADRELOR DIDACTICE, mai ales în ultimii ani, pentru studiu și cercetare metodico-pedagogică și de specialitate a fost stimulată cu toată atenția cuvenită și valorificată în repetate rînduri prin forme variate : schimburi de experiență, mese rotunde, simpozioane și în primul rînd prin sesiunile județene de referate și comunicări organizate anual, începînd din anul școlar 1968/1969. Se poate aprecia că această formă de activitate a dus la stimularea inițiativei, a creației și creativității în rîndul cadrelor didactice și elevilor și ea a determinat o adevărată mișcare de idei și inițiative. Aș dori să amintesc aici doar cîteva dintre aceste acțiuni și inițiative. Astfel, organizarea și desfășurarea într-un program de 10 ani (1968—1978) a acțiunii de modernizare a procesului de învățămînt, prin amenajarea și dotarea

de laboratoare, ateliere şi cabinete şi trecerea la predarea integrală a procesului de învăţămînt în acestea a făcut posibil ca în toate liceele şi în şcolile generale mai mari să avem complexe de laboratoare, cabinete şi ateliere, iar în şcolile generale mai mici laboratoare şi ateliere multifuncţionale. Menţionăm de asemenea organizarea şi desfăşurarea activităţii cu părinţii într-un sistem unitar în cadrul „Universităţii părinţilor", organizarea şi desfăşurarea acţiunilor metodice şi de perfecţionare pedagogică a cadrelor didactice în cadrul simpozionului şi sesiunilor de referate desfăşurate în zone, pe grupe de localităţi, la care au participat toate cadrele didactice prin referate, comunicări şi dezbateri, organizarea şi desfăşurarea unor schimburi de experienţă cu catedra de pedagogie, psihologie şi metodică de la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca (mai, 1979), organizarea şi desfăşurarea, începînd cu anul şcolar 1948/1949, a cercurilor pedagogice trimestriale ale directorilor de licee, sub forma schimburilor de experienţă tematică în liceele judeţului sau în alte judeţe (Cluj, Bihor, Mureş, Sălaj, Suceava etc.).

Acestea şi multe altele au determinat o adevărată emulaţie şi o totală adeziune a tuturor cadrelor didactice la acţiunile de perfecţionare şi, firesc, la obţinerea unor rezultate tot mai bune în activitatea lor şcolară şi extraşcolară. Tot ca un efect al acestei adeziuni considerăm şi participarea cadrelor didactice la cursurile de perfecţionare şi la obţinerea gradelor didactice.

Dacă numai cu 10 ani în urmă existau doar 124 cadre cu gradul II şi numai 24 cu gradul I, în anul şcolar 1978/1979 există 1 439 cadre cu gradul II şi 475 cadre cu gradul I.

TABLOUL DEZVOLTĂRII ŞCOLII ÎN MARAMUREŞ — care a cunoscut atîtea înnoiri în ultimii ani — este amplu şi el exprimă grija şi atenţia de care se bucură elevii şi dascălii lor din partea partidului şi statului nostru.

Am încheiat anul şcolar 1978/1979 cu un bilanţ deosebit de rodnic, cu rezultate superioare anilor şcolari precedenţi. Am închinat efortul şi rezultatele muncii noastre, ale celor peste 140 000 de elevi şi aproape 6 800 cadre didactice, evenimentelor politice de o covîrşitoare însemnătate în viaţa întregului popor român : împlinirii a 35 de ani de la Eliberarea ţării de sub dominaţia fascistă la 23 August 1944 şi Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român.

Maramureşul — ţinut legendar care a dat ţării primul scris românesc, l-a dat pe Dragoş, pe Bogdan, pe atîţia alţi bărbaţi de seamă, renumit cu deosebire pentru pitorescul plaiurilor, pentru portul încîntător, pentru frumuseţea şi bogăţia obiceiurilor şi datinilor strămoşeşti — a parcurs în aceste trei decenii şi jumătate de libertate naţională şi socială calea unei înfloriri cu totul şi cu totul deosebite.

În faţa noastră avem un cîmp de afirmare a potenţialului şi spiritului creator, a capacităţii de muncă a cadrelor didactice şi elevilor, pentru asigurarea unui progres continuu al şcolii din Maramureş. La eforturile generale ale tuturor muncitorilor, ţăranilor, inginerilor, ale altor specialişti vom adăuga efortul nostru, al şcolii, al cadrelor didactice şi elevilor pentru ridicarea pe o treaptă nouă, de progres şi civilizaţie a judeţului Maramureş, a acestui ţinut de istorie şi legendă.

POLITEHNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI INTEGRAREA LUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

Dr. MIHAI PETEANU

Principiul politehnizării învățămîntului și al integrării sale cu cercetarea științifică, proiectarea și producția asigură formarea multilaterală, policalificarea și pregătirea în profile largi a elevilor și studenților, fapt ce le dă posibilitatea, după absolvire, să se integreze în mod eficient în producție și în activitatea socială și să treacă, la nevoie, de la o meserie sau specialitate la alta. Aceste principii au fost așezate — în lumina indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu referitoare la sarcinile fundamentale ale școlii de pregătire a tineretului în vederea participării directe la procesul de producție socială — la baza educării și instruirii tinerelor generații din patria noastră.

Noua Lege a educației și învățămîntului reflectă din plin aceste principii, în modul cum este concepută organizarea și desfășurarea sistemului actual de educație socialistă și de pregătire a tinerelor generații din țara noastră pentru muncă și viață, pentru a deveni constructori conștienți și militanți activi pentru aplicarea Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Ne permitem să tratăm problema integrării organice a învățămîntului cu producția și cercetarea științifică în raport cu cerințele politehnizării și înlăturării specializării înguste, corespunzător cerințelor dezvoltării rapide a mijloacelor și a forțelor de producție determinată de revoluția tehnico-științifică actuală. Tema fiind deosebit de complexă și de vastă, ne vom mărgini a schița doar aspectele sale principale legate de realizarea ei în procesul instructiv-educativ.

Principiul politehnizării se referă la sinteza dintre teoria și practica productivă, la legătura dintre instruire și activitățile concrete, materiale social-utile ; a apărut ca o necesitate legică fundamentală, legată de evoluția societății și integrarea corespunzătoare a membrilor ei în noile structuri economico-productive și social-politice.

Dezvoltarea și diversificarea tehnicilor productive în baza folosirii noilor descoperiri științifice duce la dezvoltarea și structurarea corespunzătoare a personalității mînuitorilor tehnicii noi, a oamenilor. Stăpînirea științei, tehnicii și tehnologiilor aplicate în producție cere muncitorilor o temeinică pregătire de cultură generală și politehnică, ca să poată răspunde nenumăratelor probleme științifice și tehnice pe care le ridică desfășurarea normală a complexelor procese din fluxul tehnologic al producției moderne.

În condițiile actuale școala are sarcina principală de a asigura educarea socialistă și pregătirea tinerelor generații pentru muncă și viață. Caracteristicile muncii și ale vieții sînt însă calitativ deosebite de trecut, de aceea și principiile și metodele de educare, instruire și formare trebuie reconsiderate și structurate în unități didactico-pedagogice diferite. În lumina sarcinilor actuale ce-i revin școlii, principiul politehnizării impune cu necesitate cadrelor din învățămînt să-și orienteze spre practică, spre muncă, spre producție, spre viață toate cunoștințele științifice, teoretice pe care le predau elevilor. Aceștia trebuie să înțeleagă și să asimileze durabil și temeinic cunoștințele științifice de bază și să se deprindă a le verifica și aplica în activitatea practică productivă sau neproductivă.

În concepția actuală politehnizarea nu trebuie înțeleasă în mod izolat, ca un moment al desfășurării unei lecții, ca o materie de învățămînt alături de alte obiecte școlare, ca o practică de formare în atelier sau pe lotul experimental școlar a unor priceperi și deprinderi de

muncă fizică, nici ca activităţi extraşcolare sau social-obşteşti, care pot dezvolta anumite însuşiri psihice ale personalităţii elevilor.

Principiul politehnizării structurează educarea şi instruirea elevilor **în şcoală** într-un **sistem de pregătire politehnică.** În acest sistem sînt integrate **cunoştinţele ştiinţifice şi priceperile politehnice** însuşite de către elevi în cadrul predării diferitelor **obiecte de învăţămînt** cu cele obţinute şi consolidate în **laborator** sau în procesul **instruirii tehnico-practice** (prin care se verifică cunoştinţele însuşite la diferite obiecte şi se deprinde aplicarea lor practică), precum şi cu cele dobîndite în **activităţile extraşcolare** sau în cele **social-obşteşti.** Întreaga activitate didactică trebuie să ţină cont în orice moment şi la orice nivel sau stadiu de ţelurile finale urmărite, în care sens, conştient sau subconştient, politehnizarea trebuie să devină un principiu călăuzitor personalului didactic în procesul formării şi pregătirii cadrelor muncitoreşti în şcoală.

Legea educaţiei şi învăţămîntului sistematizează în mod foarte clar sarcinile instruirii politehnice la diferite niveluri de şcolarizare, potrivit condiţiilor concrete de dezvoltare ştiinţifică şi tehnică prezentă şi de perspectivă a ţării noastre. În acest sens sînt deosebit de semnificative indicaţiile cuprinse în **Capitolul IV** din Lege, intitulat **„Bazele generale ale educaţiei şi învăţămîntului".** După ce în articolul 111, concepţia ştiinţifică, revoluţionară a materialismului dialectic şi istoric este pusă la baza întregii activităţi desfăşurate în învăţămîntul de toate gradele, asigurînd unitatea teoretică şi practică a acesteia, în articolul 112 se arată obligaţia învăţămîntului de educare multilaterală a tineretului şcolar, asigurînd „...studierea şi stăpînirea temeinică de către elevi şi studenţi a limbii române, cunoaşterea literaturii istoriei şi geografiei patriei, cultivarea dragostei pentru tradiţiile înaintate ale culturii poporului, lărgirea orizontului de cultură generală, cunoaşterea istoriei şi geografiei universale, a tot ceea ce este mai valoros în cultura şi civilizaţia omenirii" (4, p. 10—11).

Articolul 113 concretizează sarcinile învăţămîntului, în lumina principiului politehnizării.

Instruirea politehnică a elevilor şi studenţilor nu se limitează numai la însuşirea cunoştinţelor şi priceperilor politehnice necesare în activitatea profesională, ci îşi lărgeşte sfera şi la activitatea politico-educativă a viitorului cetăţean, motiv pentru care Legea acordă în articolele 114, 115 pînă la art. 123 inclusiv, atenţia cuvenită fixării sarcinilor învăţămîntului în educaţia socialistă şi comunistă a copiilor şi tinerilor, prin predarea şi însuşirea ştiinţelor sociale.

Pentru angajarea la îndeplinirea conştientă şi cu spirit de răspundere a acestor sarcini, cadrele didactice trebuie să posede o concepţie teoretică clară cu privire la principiul politehnizării şi la conţinutul şi structura sistemului pregătirii politehnice a elevilor, care cuprind ca subsisteme : disciplinele ştiinţifice (matematică, fizică, chimie, ştiinţe biologice etc.) ; activităţile de instruire tehnico-practică ; activităţile extraşcolare, tehnice şi social-obşteşti. La acestea se mai adaugă lucrările experimentale şi de laborator efectuate la unele discipline. Luate în sine şi separate între ele, nici unul din subsisteme nu duce la realizarea integrală corespunzătoare a instruirii politehnice a elevilor. Aceste subsisteme trebuie să formeze o structură unitară închegată, sudată de acelaşi obiectiv didactic ce se urmăreşte : legarea instruirii, a cunoştinţelor şi priceperilor dobîndite de practică, de producţie. Principiul politehnizării trebuie considerat drept concepţia teoretică de bază, farul cu bătaia cea mai lungă, care luminează calea fiecărui subsistem spre atingerea obiectivului final.

Programele şi manualele subsistemului „obiecte de învăţămînt" pot conţine multe cunoştinţe, a căror asimilare de către elevi devine formală, dacă nu este legată de aplicabilitatea lor în practică ; lucrările de laborator sau de pregătire tehnico-practică devin şi ele formale, meşteşugăreşti, dacă prin ele nu se verifică şi nu se consolidează cunoştinţele teoretice dobîndite la lecţii, sau nu sînt orientate spre însuşirea de cunoştinţe şi priceperi politehnice, deci aplicabile în activitatea tehnico-productivă sau neproductivă de mai tîrziu. În acest sens, şcoala şi specialiştii psihopedagogi au sarcina de a verifica conţinutul programelor şi manualelor actuale şi a stabili măsura în care ele cuprind cunoştinţe politehnice satisfăcătoare, propunîndu-se măsuri de îmbunătăţire. De asemenea, este necesară elaborarea de îndrumătoare pentru fiecare subsistem, pentru a arăta cum trebuie predate cunoştinţele şi formate priceperile şi deprinderile elevilor şi studenţilor ca să corespundă principiului politehnizării.

Un alt principiu pedagogic fundamental, legat de **trebuinţele** actuale de pregătire a cadrelor necesare făuririi socialismului în patria noastră, în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice, este cel al **unităţii dintre învăţămînt, cercetare, proiectare şi producţie.** Enunţat pentru prima dată de către tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 3 noiembrie 1971, în „Expunerea cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătăţirea activităţii ideologice, ridicarea nivelului general al cunoaşterii şi educaţie socialistă a maselor, pentru aşezarea relaţiilor din societatea noastră pe baza

principiilor eticii și echității socialiste și comuniste", acest însemnat principiu pedagogic este considerat pe bună dreptate o creație a pedagogiei românești (2, p. 3), o contribuție, alături de multe altele, la dezvoltarea creatoare a filozofiei marxist-leniniste de către P.C.R. și personal de către tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Principiul integrării învățămîntului cu cercetarea științifică, proiectarea și producția, este formulat limpede împreună cu cel al politehnizării, în noua Lege a educației și învățămîntului. După ce în **articolul 10** Legea stabilește că „învățămîntul trebuie să asigure tineretului o temeinică pregătire în științele fundamentale exacte — matematică, fizică, chimie, biologie — precum și însușirea concepției revoluționare despre lume, cunoașterea istoriei și culturii patriei" (deci se referă la elementele ce contribuie la conținutul pregătirii științifice în cadrul sistemului instruirii politehnice), în **articolul 11** se precizează : **„Învățămîntul se desfășoară pe baza principiului integrării cu producția, cercetarea științifică și proiectarea. Elevii, studenții și personalul didactic participă la activitatea productivă, de cercetare tehnică, științifică și cultural-artistică, la realizarea obiectivelor dezvoltării economice a țării"** (5, p. 2—3) (sublinierea noastră).

După cum se vede, Legea pune alături, imediat unul după altul cele două principii pedagogice, care se întregesc și se potențează reciproc, formînd împreună o unitate dialectică de principii didactice fundamentale, de imperative prin care „se asigură formarea multilaterală a tineretului nostru și capacitatea acestuia... de a se adapta cerințelor dezvoltării rapide a forțelor de producție, progresului economiei naționale și cunoașterii umane" (5, p. 3). Îngemănarea acestor principii, apare evidentă în preambulul Legii, unde se precizează, după cum am mai arătat, că **„La temelia școlii stă principiul politehnizării, îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării..."** (5, p. 2).

Literatura de specialitate apărută la noi a căutat să sublinieze importanța cunoașterii și respectării principiului unității dintre învățămînt, cercetare și producție, să-i explice conținutul complex și să dea îndrumări metodologice de aplicare (2, 3, 4, 8, 9, 10, 11 și altele). Noi credem însă că principiul politehnizării se întrepătrunde cu cel al întregrării învățămîntului cu producția și cercetarea științifică, ceea ce le face mai bine înțelese și favorizează realizarea lor practică. Principiul politehnizării pretinde cadrelor didactice să asigure permanent în activitatea lor din școală legătura dintre cunoștințele predate elevilor și domeniile tehnico-productive de aplicare ale acestora. Învățămîntului politehnic orientează școala cu precădere spre producție, realizează o strînsă unitate cu aceasta. Raportul integrativ dintre învățămînt și producție nu este numai de juxtapunere (2, p. 5), ci constituie o relație dialectică, de influențare și interdependență reciprocă, în care își găsește locul și rolul și cel de-al treilea element de integrare, cercetarea științifică și proiectarea.

Cercetarea științifică este necesară atît în producție (pentru a asigura rezolvarea competentă a problemelor legate de muncă, progresul continuu și atingerea nivelului impus de noile descoperiri) cît și în școală, unde-l ajută pe elev să observe, să analizeze, cerceteze și să înțeleagă lucrurile și fenomenele din natură și societate.

Considerînd în ansamblu problemele politehnizării învățămîntului și ale integrării sale cu cercetarea științifică și proiectarea, cu producția și practica social-politică, menționăm că școala noastră are de realizat obiective importante, cadrele didactice trebuind să se călăuzească după normativele clare, al căror conținut să fie înțeles și interpretat științific și realizate în mod activ și conștient.

Cercetării psihopedagogice credem că-i revin, în afară de cele menționate, și o serie de sarcini importante pe linia găsirii și experimentării formelor optime de organizare a învățămîntului, a celor mai potrivite metode de predare, mijloace și căi de realizare a politehnizării învățămîntului și integrării lui cu cercetarea și producția.

Sînt necesare studii experimentale asupra politehnizării prin lucrările de laborator, practica efectuată în producție, în atelierele școlare sau pe loturile agricole experimentale, prin activitatea în cercurile tehnico-științifice etc., care pot constitui tot atîtea căi prin care elevii pot deprinde încă de pe băncile școlii tehnicile și metodele muncii științifice și de cercetare, care vor fi apoi utilizate în cadrul activităților productive de mai tîrziu.

Poate ar fi nimerit să se înceapă cu clarificarea teoretică a problemelor învățămîntului politehnic și a integrării sale organice cu cercetarea științifică și producția. Deosebit de utilă în acest sens credem că ar fi definirea noțiunilor de bază și adaptarea unei terminologii unice, unanim acceptate, renunțîndu-se la noțiuni uneori confuze, care fac dificilă înțelegerea complexei probleme a instruirii politehnice, nu numai de către specialiști, ci mai cu seamă de către cadrele didactice cărora le revine importanta sarcină de a o rezolva în școală. De exemplu, în literatura noastră de specialitate, alături de termenul consacrat de instruire sau pregătire politehnică, identic cu cel de învățămînt politehnic, sînt utilizați și termenii de educație politehnică, educație tehnică profesională, educație tehnico-practică, tehnico-productivă, tehnico-științifică sau tehnico-productivă și pro-

fesională, iar mai nou termenul de educație tehnologică (1), acceptat și de către noi (6) și folosit ca subtitlu al unei recente culegeri metodice editate de către „Revista de pedagogie" (7).

Oricum, problemele așteaptă precizări teoretice și îndrumări de rezolvare în practica școlii și o preocupare sistematică din partea specialiștilor noștri, pentru a găsi căile și mijloacele de politehnizare cele mai adecvate stadiului actual și de perspectivă al dezvoltării învățămîntului din țara noastră și integrării lui cu cercetarea și producția.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRBULESCU, P., *Educația tehnologică în viziunea politehnizării învățămîntului*, în „Politehnizarea învățămîntului", Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1978.
2. BĂRSĂNESCU, S., *Învățămînt, cercetare, producție*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1975.
3. FAUR, S., *Rolul cercetării științifice în procesul instructiv-educativ*, în : „Forum" (revista învățămîntului superior) nr. 12, 1978.
4. ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE-PRODUCȚIE, Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1977.
5. *Legea educației și învățămîntului*, Buletinul oficial al R.S.R., nr. 113 din 26 decembrie 1978.
6. PETEANU, M., *Formarea deprinderilor polivalente, obiectivul principal al instruirii tehnico-practice în ciclul gimnazial*, în „Școala și pregătirea tineretului pentru muncă", editată de „Revista de pedagogie", București, 1976.
7. *Educația tehnologică — dimensiune a personalității*, POLITEHNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1978.
8. PREDA, V. și STIRBAN, M., *Valențe ale integrării cercetării biologice cu învățămîntul și producție*, în „Forum" (revista învățămîntului superior), nr. 4, 1979.
9. ROMAN, I., *Legătura învățămîntului cu cercetarea și producția — principiu fundamental al pedagogiei moderne*, în „Forum"" (revista învățămîntului superior). nr. 4, 1979.
10. *Valențele educativ-formative ale activității tehnico-productive, ȘCOALA ȘI PRODUCȚIA*, coordonator științific BĂRBULESCU P., Ed. Litera, București, 1975.
11. ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ, Volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1976.

RIDICAREA NIVELULUI CALITATIV AL INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA, CU PRACTICA SOCIAL-POLITICĂ

Rezultatele unui sondaj de opinie în rîndul directorilor de școli

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

Se știe că, în România, legarea școlii de viață, de necesitățile actuale și viitoare ale societății a trecut de mult din sfera discuțiilor teoretice în cea a practicii cotidiene. Datorită consecvenței cu care conducerea P.C.R., îndeosebi secretarul său general — tovarășul Nicolae Ceaușescu — militează pentru integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea, proiectarea și producția, rezultatele obținute în acest domeniu sînt remarcabile, atît sub aspect economic, cît și sub aspect educativ.

La Simpozionul național dedicat integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica social-politică — manifestare științifică organizată în cadrul celei de-a doua ediții a Festivalului național „Cîntarea României: — au fost prezentate realizări de-a dreptul emoționante, obținute în toate județele țării. Valoarea produselor social-utile, realizate

în unităţile şcolare se măsoară cu milioanele, iar creaţia tehnico-ştiinţifică a elevilor este răsplătită cu brevete de inventatori, atît în ţară, cît şi în străinătate, ceea ce atestă justeţea orientărilor şi măsurilor stabilite de conducerea partidului şi a statului nostru.

PRACTICA NE DOVEDEŞTE că „...numai împletirea strînsă a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia asigură formarea unor specialişti de înaltă calificare, capabili să îndeplinească orice sarcină, atît în producţia materială, cît şi în sfera activităţii spirituale..." [1].

Realizarea procesului de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia la un nivel calitativ cît mai înalt depinde în mare măsură de competenţa şi interesul manifestat de cadrele de conducere ale unităţilor de învăţămînt. De aceea ne-am adresat unor directori de şcoli din judeţele Buzău, Prahova şi din municipiul Bucureşti, cerîndu-le părerea în următoarele probleme : care sînt formele cele mai eficiente de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, cu practica social-politică ; dificultăţile întîmpinate în realizarea integrării în condiţii optime ; direcţiile de acţiune pentru ridicarea nivelului calitativ al integrării ; rolul directorului de şcoală în acest proces.

Întrebările au fost formulate în aşa fel, încît să permită stabilirea gradului în care directorii de şcoli cunosc problematica activităţii de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, cu practica socială, factorii şi ponderile cu care ei intervin în acest proces, rolul conducătorului din învăţămînt pentru „îmbinarea strînsă a muncii, învăţămîntului şi cercetării — factori primordiali pentru construcţia socialismului şi comunismului în patria noastră, pentru progresul şi civilizaţia omenirii" [2].

În formularea concluziilor nu s-a luat drept criteriu frecvenţa răspunsurilor identice sau asemănătoare la întrebările puse, ci corelarea între răspunsuri diferite cu scopul de a întregi şi contura cît mai clar problemele referitoare la tema în discuţie.

A) Analiza răspunsurilor relevă un univers problematic foarte divers, concepţii şi soluţii diferite (uneori eronate sau contradictorii), ceea ce ne determină să propunem, de la început, **elaborarea unor precizări din partea Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului,** pentru a elimina concluziile şi înlătura incertitudinile, creînd astfel posibilitatea concentrării eforturilor colectivelor didactice şi ale cadrelor de conducere spre abordarea şi soluţionarea problemelor esenţiale cu care se confruntă şcolile în domeniul integrării cu cercetarea şi producţia. Desigur, unele propuneri se cer analizate mai aprofundat, iar altele experimentate înainte de a primi un răspuns, dar aceasta e bine să fie dat cît mai curînd cu putinţă.

Într-o clasificare care, evident, exclude nuanţele, directorii care au răspuns întrebărilor puse ar putea fi împărţiţi în două categorii : 1) unii care doresc să aibă totul de-a gata, care, aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu „...aşteaptă ca altcineva să le rezolve problemele, ca altcineva să găsească soluţii ce depind în fond de ei, atît în probleme mai mici, cît şi în probleme mai mari, uitînd că există hotărîri, legi, că au obligaţii, că au fost numiţi în anumite munci de conducere tocmai pentru a asigura desfăşurarea activităţii în cele mai bune condiţii" [3] ; 2) alţii (cei mai mulţi, de altfel), care caută soluţii şi le găsesc în condiţiile legislative şi material-organizatorice existente.

Constatarea, departe de a fi singulară, reflectă o stare de lucruri de care trebuie să ţină seama într-o măsură mai mare forurile de îndrumare şi control, îndeosebi inspectoratele şcolare, stimulînd (pe diferite căi şi prin diferite mijloace) interesul, iniţiativa şi răspunderea celor din prima categorie, deloc neglijabilă din punct de vedere numeric şi al consecinţelor pe planul eficienţei acţiunii de asigurare a legăturii şcolii cu viaţa.

B) Ce relevă, în fond, răspunsurile la întrebările puse ?

1. Mai întîi, faptul că, pentru integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, cu practica socială, legislaţia în vigoare şi organizarea actuală a învăţămîntului românesc oferă o gamă largă de forme : lecţiile, activităţile practice efectuate în întreprinderi, ateliere şcolare, laboratoare, pe loturi şcolare sau pe terenurile întreprinderilor de stat şi cooperativelor agricole de producţie, în staţiunile pentru mecanizarea agriculturii, pe şantierele de construcţii, în unităţi de învăţămînt, sanitare, comerciale şi de deservire a populaţiei etc., cercurile tehnico-ştiinţifice, concursurile, olimpiadele, sesiunile de comunicări şi alte manifestări cu caracter cultural-ştiinţific, acţiunile de muncă patriotică ş.a.

Dintre acestea, cele mai eficiente se dovedesc a fi **activitatea nemijlocită în secţiile de producţie şi atelierele-şcoală organizate în incinta întreprinderilor,** unde elevii se pot acomoda cu maşinile şi utilajele pe care vor lucra după absolvire, pot urmări „pe viu" fluxul tehnologic şi beneficia de sprijinul nemijlocit al spe-

[1] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la cea de-a XI-a Conferinţă a Uniunii Asociaţiilor Studenţilor Comunişti din România*, 24 februarie 1978.

[2] *Legea educaţiei şi învăţămîntului* din 26 decembrie 1978, M.E.I., E.D.P. Bucureşti 1978, p. 4.

[3] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru de la C.C. al P.C.R.*, 23 septembrie 1977, Ed. politică, Bucureşti, 1977, p. 17.

cialiștilor care lucrează direct în producție, inițiindu-se astfel, mai rapid în tainele meseriei, deprinzînd de timpuriu ordinea, disciplina, punctualitatea, spiritul de răspundere și inițiativă, autoconducerea etc. — ceea ce le va ușura incontestabil procesul de acomodare, de integrare profesională. Ca o alternativă, sînt relevate și virtuțile **secțiilor de producție organizare în cadrul școlilor** de către întreprinderi și sub directa lor îndrumare.

Rezultatele promițătoare dau (acolo unde s-au organizat) **colective de cercetare mixte ale elevilor,** profesorilor și specialiștilor din producție, cercetare și proiectare. Un asemenea exemplu îl oferă Liceul industrial nr. 27 din sectorul 5 al municipiului București, unde un colectiv de elevi condus de un profesor al liceului și un specialist de la Întreprinderea „Electrotehnica" studiază mașina de electroziune pentru a-i îmbunătăți performanțele și a-i extinde domeniile de aplicare. Tot aici, un colectiv alcătuit din doi ingineri și o elevă realizează, în colaborare cu Institutul oncologic, un dispozitiv mecanic de dispersare a radiațiilor gama secundare, dispozitiv care constituie o premieră și urmează să fie brevetat.

Microîntreprinderile, cu profil industrial, agricol sau mixt, precum și micromagazinele, microcantinele etc. conduse efectiv de elevi sînt, de asemenea, apreciate de directori ca fiind deosebit de eficiente, atît în ceea ce privește buna pregătire profesională a elevilor, cît și în ușurarea procesului de adaptare și integrare a absolvenților la locul de muncă. În toate cazurile sînt subliniate însă posibilitățile de valorificare superioară a valențelor educative ale tuturor formelor de legare a școlii de viață și rolul esențial ce revine directorilor de școli în acest proces.

2. Dificultățile întîmpinate în realizarea integrării în condiții optime se pot grupa în cîteva categorii, după cum urmează :

— Cele referitoare la **baza materială,** care sînt și cele mai numeroase ; lipsa de spațiu pentru ateliere și laboratoare, a mijloacelor necesare unei dotări moderne și în funcție de efectivele elevilor pe ani de studii ; dificultățile în aprovizionare, în întreținerea mașinilor și în asigurarea asistenței tehnice la atelierele-școală ș.a.

— Greutăți de ordin **organizatoric :** depărtarea școlilor de întreprinderi, penuria și fluctuația cadrelor de specialitate, lipsa condițiilor pentru asigurarea participării elevilor la întregul ansamblu de lucrări industriale sau agricole, unele neconcordanțe între programe și manuale, între acestea și cerințele întreprinderilor, tirajul redus al unor lucrări de specialitate, organizarea defectuoasă a muncii elevilor în unele întreprinderi, unele neconcordanțe între nomenclatorul de meserii și cerințele reale ale unităților ș.a.

— **Aspecte ale pregătirii și interesului personalului didactic :** absența sau slaba pregătire psihopedagogică și metodică a specialiștilor din întreprinderi, insuficienta informare și pregătire tehnologică a cadrelor didactice, nivelul scăzut de cunoștințe la zi a maiștrilor-instructori care n-au mai lucrat de multă vreme în producție, slaba pregătire a învățătorilor sau profesorilor în domeniul activității practice, timpul de pregătire insuficient, în special la specialiștii din producție și la profesorii antrenați în prea multe sarcini obștești, interesul scăzut al unor cadre didactice pentru perfecționarea activității de integrare, pentru munca de cercetare ; slaba conlucrare a profesorilor de matematică, fizică, chimie, biologie, specialiștii din producție și maiștrii-instructori pentru stabilirea modalităților celor mai eficiente de îmbinare a teoriei cu practica ș.a.

— **Colaborarea școlii cu unitățile socialiste** în care elevii efectuează practica și care nu funcționează totdeauna corespunzător.

— **Dificultăți legate de modul în care e concepută și organizată practica în producție și cercetarea științifică,** elaborarea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare. În această ordine de idei se reliefează îndeosebi faptul că programele și manualele școlare nu sînt „în ton" cu cerințele procesului de integrare ; nu s-a găsit formula cea mai potrivită pentru cointeresarea întreprinderilor ; urmărirea cu precădere a îndeplinirii planului de producție duce la unilateralitate și uniformizare ; la disciplinele fundamentale și la obiectele de specialitate tehnică sînt prevăzute prea puține ore de aplicații și lucrări practice ; nu sînt stimulați elevii cărora li se acceptă unele invenții (aceștia trebuie să plătească o taxă la înscrierea invenției respective) ș.a.

Fără a minimaliza greutățile existente în mod obiectiv și eforturile făcute de cadrele de conducere din școli și din întreprinderi pentru depășirea lor, din răspunsuri transpare tendința de a vedea, mai ales, ce se petrece „în grădina altuia". În puține situații se face o analiză profundă și lucidă a cauzelor care țin intim de școală, de colectivul didactic și de director.

3. — **Propunerile de optimizare a integrării** manifestă, în general, aceeași tendință ca și cauzele invocate, deși multe din ele sînt constructive și-și găsesc o rezolvare la nivelul unităților școlare sau al întreprinderilor.

Excluzîndu-le pe cele care privesc aspectele materiale și organizatorice ale problemei, dintre propunerile făcute menționăm următoarele :

— Organizarea unor acțiuni mai energice pe linia **perfecționării pregătirii personalului didactic** și înarmării lui cu in-

strumentele de acțiune practică și de evaluare (îmbunătățirea activităților metodice care să fie axate mai mult pe modalitățile legate de integrare, demonstrații practice, vizite și schimburi de experiență cu unitățile care au rezultate bune etc.; instruiri anuale; editarea unor materiale informative de larg interes; reciclarea profesorilor de la disciplinele fundamentale și a maiștrilor-instructori prin stagii de producție, în special a celor care lucrează de mai multă vreme în învățămînt și au pierdut legătura cu producția; antrenarea personalului didactic la soluționarea unor probleme de producție, cercetare și proiectare cu care se confruntă întreprinderile și la activitatea economico-socială a localităților ș.a.).

— **Îmbunătățirea sistemului de pregătire și perfecționare** prin cursuri a cadrelor didactice (atît pregătirea, cît și perfecționarea să se facă în perspectiva integrării).

— Introducerea cercetării științifice și a îndrumării cercurilor tehnico-științifice în norma obligatorie a cadrelor didactice.

— **Reglementarea unitară a raporturilor dintre școală și unitățile** în care elevii fac practică, accentuîndu-se răspunderea ce revine fiecăruia în procesul de integrare.

— **Îmbunătățirea activității în cercurile tehnico-științifice și în cadrul societăților științifice** ale cadrelor didactice (eventual, elaborarea unor tematici de cercetare orientative).

— **Axarea programelor și a manualelor pe ideea integrării** și elaborarea lor cu participarea sau consultarea tuturor factorilor implicați, în special a celor care lucrează nemijlocit în producție, cercetare, proiectare și învățămînt. Manualele să fie interdisciplinare, accesibile și atractive și să fie însoțite de **îndrumătoare metodice.**

— Școala și organizațiile de copii și tineret să acționeze mai eficient pentru **cultivarea la elevi a spiritului de creație științifică,** a pasiunii pentru nou („Să-i pună pe tineri în situația de a gîndi serios la ceea ce așteaptă patria de la ei").

— La stabilirea formelor de realizare a integrării să fie **consultați psihologii și pedagogii,** pentru a vedea cum se particularizează aceștia în raport de vîrstă.

— Organizarea periodică a unor **analize** la nivelul județelor, unde să participe toți factorii interesați și unde să se dea **orientări și îndrumări unitare.**

— **Îmbunătățirea legislației financiare** în scopul ușurării procesului de dotare și autodotare a școlilor, concomitent cu **repartizarea și utilizarea echitabilă a bazei materiale** existente.

— **Forurile tutelare** (ministere, centrale, consilii populare) **să se implice mai mult în rezolvarea problemelor** cu care se confruntă școlile și unitățile socialiste care le patronează.

— **Implicarea, în mai mare măsură, a comitetelor cetățenești de părinți** (în special a părinților specialiști) în acțiunea de ridicare a nivelului calitativ al integrării învățămîntului cu cercetarea, proiectarea și producția.

4. — În ceea ce privește părerile despre **creșterea rolului directorului** în ridicarea nivelului calitativ al activității de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială, ele converg către următoarele aspecte:

— Eficiența intervenției directorului e condiționată în măsură hotărîtoare de **competența** lui politică, profesională și organizatorică, de capacitatea de a mobiliza colectivul didactic și ceilalți factori la realizarea practică a principiului politehnizării, a legării școlii de viață. De aceea, selecționarea cadrelor didactice pentru funcții de conducere trebuie să țină seama de aceste aspecte și să-i vizeze, cu precădere, pe cei cu pregătire științifică și tehnică și cu experiență în producție, cercetare și proiectare.

— Directorul să cunoască temeinic și să aplice cu consecvență politica partidului în acest domeniu, să fie principalul animator al colectivului didactic și al elevilor, un **permanent exemplu** în pregătirea și promovarea noului, să găsească **forme eficiente de conlucrare** cu toți factorii interesați, **să urmărească și să analizeze temeinic** rezultatele obținute, să stimuleze inițiativele și să popularizeze experiența pozitivă.

— S-a subliniat, de asemenea, **necesitatea întăririi controlului** care să fie la obiect, exigent, însoțit de soluții practice nu de sfaturi generale de genul „descurcă-te cum poți".

— Perfecționarea directorilor să se asigure în întreprinderi, în institutele de cercetare și proiectare.

C). La sfîrșitul acestor considerații, care au fost mult restrînse datorită spațiului limitat al unui articol, se desprinde **concluzia** că **rolul directorului** în perfecționarea procesului de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială, **poate fi considerabil amplificat** prin contribuția celor care-l selecționează, îl formează și îl perfecționează, dar, mai ales, a directorilor înșiși care pot și trebuie să găsească soluții prin mobilizarea tuturor forțelor de care dispune societatea noastră socialistă, canalizîndu-le cu pricepere, pasiune și responsabilitate spre asigurarea cadrelor necesare economiei, științei și culturii, în strînsă legătură cu cerințele vieții, ale producției de bunuri materiale și spirituale.

Rezultatele bune obținute în unele școli confirmă și de această dată zicala că „omul sfințește locul". O echipă de conducere omogenă și unitară, alcătuită din oameni competenți și animați de dorința realizării obiectivelor stabilite reușește totdeauna să se facă ascultată și înțe-

leasă de ceilalți factori implicați în procesul de legare a școlii de viață.

Fără îndoială că dificultăți vor mai exista, așa cum există și în alte domenii ca urmare a unor cauze obiective (cum ar fi, de exemplu, faptul că resursele materiale și economico-financiare ale societății sînt limitate și trebuie repartizate echilibrat, în raport de priorități), dar și a unor cauze subiective care țin intim de pregătirea politică și profesională, de spiritul organizatoric și responsabilitatea celor învestiți cu funcții de conducere. Tocmai la capitolul „resurse umane" credem că se află cheia învingerii greutăților și ridicării nivelului calitativ al activității de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica social-politică.

În măsura în care directorul, împreună cu colectivul de conducere, reușește să stabilească obiective clare, măsuri concrete și să antreneze întregul personal didactic, elevii, organizațiile de copii și tineret, părinții, factorii de răspundere din întreprinderi la realizarea obiectivelor propuse, rezultatele obținute sînt cele scontate. Altfel, apar dificultăți, încep lamentările mai mult sau mai puțin îndreptățite.

Trecerea la acțiuni practice bine organizate, bine conduse și evaluate sistematic, pentru a vedea ce s-a realizat față de ce s-a propus, este calea eficientă de ridicare a nivelului calitativ al activității de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica social-politică, în fiecare unitate de învățămînt.

VALENȚE ALE EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE PERMANENTE

Ing. EUGENIA BĂLAȘA,
inspector de specialitate
Inspectoratul școlar al municipiului București

În strategia de ansamblu a prefacerilor revoluționare din țara noastră se înscrie și învățămîntul, care contribuie la formarea complexă, multilaterală a omului, potrivit dimensiunilor moral-politice cerute de societatea socialistă multilateral dezvoltată.

Învățămîntul — ca una din marile întreprinderi sociale, ca subsistem al sistemului social global —, îndeplinește multiple funcționalități, printre care și principala sursă de pregătire a cadrelor necesare tuturor ramurilor economiei naționale, progresului general multilateral. Perfecționîndu-și permanent toate compartimentele în acord cu dinamica dezvoltării multilaterale a țării, învățămîntul își sporește eficiența educativă, realizînd deopotrivă obiectivele politice, economice, sociale, culturale, științifice.

Așa cum menționa tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României. „...trebuie să acordăm, în continuare, toată atenția înfăptuirii Legii învățămîntului, realizării unui învățămînt modern, strîns legat de cerințele dezvoltării societății noastre, de viață și producție, care să asigure cadre cu pregătirea corespunzătoare pentru toate domeniile de activitate" [1].

ÎNDEPLININD FUNCȚIILE DE EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT, cercetare, producție, învățămîntul și-a stabilit ca direcții principale perfecționarea continuă a structurii conținutului (planuri, programe), modernizarea bazei materiale, metodele, tehnicile, tehnologiile, precum și contribuția substanțială la cercetarea și producția de bunuri și servicii, proiectînd pregătirea în științele fundamentale și tehnologice, în concordanță cu profesiunile ce vor fi practicate în jurul anului 2000. Noile profesiuni își schimbă, nu numai conținutul muncii fizice, ci primesc o nouă calitate a muncii — a muncii intelectualizate. Noile ramuri economice care apar conduc la noi meserii și profesii (o adevărată „explozie"); astfel pînă la sfîrșitul secolului nostru se estimează că din 10 meserii, opt vor fi noi sau complet renovate (cum de altfel s-a

remarcat creşterea numărului de meserii de la 15 000 la 25 000 în ultimul sfert de veac)[2]; unele meserii capătă un conţinut tot mai complex, unele tehnologii se schimbă radical şi cer noi capacităţi de adaptare rapidă, mobilitate şi policalificare.

„Schimbările datorate revoluţiei ştiinţifice şi tehnice au condus la mutaţii considerabile, încît 90% din oamenii de ştiinţă ai tuturor timpurilor ne sînt contemporani, la 10—12 ani cantitatea de informaţii se dublează, la 5' apare o nouă formulă chimică, numărul oamenilor de ştiinţă raportat la 1 milion de locuitori creşte de 4 ori" [3].

Saltul în pregătirea viitorului muncitor va consta în cunoaşterea acumulărilor din ştiinţele naturii, ştiinţele sociale, matematică, fizică, chimie, biologie, tehnică, tehnologiile proiectate pe baza acestora pe plan naţional şi mondial, pentru a se putea evita uzura morală a pregătirii tehnologice. Rezolvarea acestei sarcini revine şi şcolii româneşti prin aplicarea în viaţă a principiului politehnizării învăţămîntului, legării lui tot mai strînse de viaţă, de producţie (principiu de bază cuprins în noua Lege a educaţiei şi învăţămîntului, lege care marchează noua calitate în dezvoltarea şcolii româneşti). Succesele deosebite ale învăţămîntului nostru se bazează pe ideea novatoare a secretarului general al partidului — tovarăşul Nicolae Ceauşescu — privind „integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, cu practica social-politică".

Scopul societăţii socialiste

fiind înflorirea omului, dezvoltarea multilaterală a personalităţii sale, evident şi învăţămîntul românesc nu poate să nu-şi propună drept obiectiv tocmai acest ţel. De aceea, în concepţia P.C.R., un învăţămînt românesc modern trebuie să fie, pe de o parte apt pentru a pregăti forţa de muncă, cadrele necesare economiei naţionale, iar pe de altă parte poate să ofere spaţiu nelimitat de dezvoltare a tuturor aptitudinilor, talentelor, predispoziţiilor fiecărui individ. Dar „o formaţie ştiinţifică şi tehnică generală se va cere, în viitor, din ce în ce mai mult, fiecărui cetăţean activ" [4], aceasta deoarece tendinţa pe plan mondial este „accentuarea specializării profesionale la toate nivelurile, creşterea ponderii muncii calificate, înlocuirea muncii manuale prin activităţi intelectuale (operatori, supraveghetori ai dispozitivelor automate), cu alte cuvinte, creşterea ponderii muncilor denumite de întreţinere sau indirecte, creşterea greutăţii specifice a tehnicienilor, a cadrelor de cercetare şi conducere" [5].

În acest context, „învăţămîntul trebuie analizat ca industria de bază a viitorului" [6]. Formarea prin învăţămînt trebuie să asigure o pregătire teoretică, practică, informare şi formare corespunzătoare, indiferent de vîrstă.

„O componentă structurală a formării profesionale a lucrătorului modern este **gîndirea economică**, înţelegerea sensului economic al muncii şi acţiunii conştiente pentru formarea lui. Necesită o cultură economică formată sistematic, dirijată progresiv şi în directă legătură cu funcţia economică şi socială a omului în socialism" [7]. Pregătirea tinerei generaţii trebuie să răspundă scopului de a se obţine o eficienţă maximă social-economică. Educaţia tineretului azi serveşte prompt dezvoltarea tuturor componentelor vieţii sociale.

Educaţia tehnologică este o latură a personalităţii şi formarea ei are implicaţii în întreg procesul instructiv-educativ, contribuind la identificarea învăţămîntului cu viaţa. În acest sens, societatea contemporană a adăugat educaţiei o nouă funcţie socială, aceea de a deveni forţă de propulsie socială, deoarece, cultivată, inteligenţa este energia principală a progresului uman, tineretul fiind principalul beneficiar al progresului.

„Concepem educaţia tehnologică într-o viziune foarte largă, cu implicaţii în întregul proces instructiv-educativ, începînd cu vîrsta mică, în primii ani de şcolarizare şi pe tot parcursul vieţii (avînd în vedere: însuşirea unor cunoştinţe despre bazele ştiinţifice ale tehnicii şi producţiei moderne: formarea unor deprinderi variate de muncă, practică, cultivarea şi dezvoltarea intereselor şi aptitudinilor pentru profesiunile cu caracter tehnic; formarea atitudinii socialiste înaintate faţă de muncă)" [8]. În acest context pedagogia a devenit o ştiinţă experimental-acţională, o ştiinţă a soluţiilor eficiente, înscriindu-se pe traiectoria ştiinţei forţă de muncă.

Între muncă şi educaţie

este o legătură organică: educaţia este procesul muncii, iar munca se perfecţionează simultan ca acţiune educativă şi prin ea. Deci, munca desfăşurată în condiţiile exigenţei contemporane trebuie să folosească tehnologiile de vîrf, practicate de cadre pregătite la nivelul acestor cerinţe. Valorificarea în plan educativ a numeroaselor valenţe formative ale muncii constituie una din cele mai valoroase descoperiri ale pedagogiei.

Omul însuşi nu mai poate trăi fără propriile sale creaţii — intelectuală şi manuală — munca asigurîndu-i descoperirea şi stăpînirea uriaşelor forţe ale naturii. Caracterul formativ al muncii productive restructurează fundamental implicaţiile şi în creşterea eficienţei, în optimizarea procesului de învăţămînt. Abia acum munca productivă este unanim recunoscută ca factor constructiv în realizarea omului. Aşa se explică faptul că

integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția a devenit principiul de bază al sistemului de învățămînt din țara noastră. Efortul de înțelegere științifică a valorii instructiv-educative a muncii în condițiile societății socialiste cunoaște intensificări crescînde în ultimii ani [9]. Nu doar pentru că explozia cunoașterii științifice în diversele domenii permite unele analogii, ci mai ales din irumperea puternică a unei nevoi de spirit științific adecvat epocii. Chiar această irumpere este strîns legată de noile posibilități de abordare a fenomenului noii educații tehnologice, posibilități care își au izvorul în noile deschideri oferite de viziunea materialist-dialectică a epocii noastre.

Elementul nou în valoarea formativă a educației prin muncă, — valență a educației tehnologice, înseamnă sesizarea structurilor educative în experiența cotidiană și explicarea lor sub formă de modele, pe baza termenilor și a relațiilor între ei. Educația prin muncă în socialism apare astfel ca analiză și observare a relațiilor între educat și obiectul muncii, între educat și educator, între educat și societate [10]. Educația tehnologică va contribui la formarea cadrelor calificate pregătite pe un fundament de cultură generală solidă, cu o gîndire tehnică dezvoltată și cu suficiente deprinderi practice, pentru a acționa conștient în munca sa și a putea trece cu ușurință de la o activitate la alta. De aceea, întregul proces de instruire și educare tehnologică se cere studiat, nu numai în aspectele sale exterioare, ci și în intimitatea sa, în acele implicații pe care le are nivelul formării multilaterale a omului.

Corelarea disciplinelor științifice și tehnice cu activitatea productivă, astfel încît ambele componente — cea teoretică și cea practică — să slujească același țel — formarea gîndirii tehnice și deprinderilor de muncă necesare integrării optime a tinerelor generații în producție și dezvoltării accelerate a economiei — este de maximă importanță. Individul astfel format va fi capabil, nu numai să aplice ceea ce a învățat și să-și valorifice în mod creator cunoștințele pentru a aduce o contribuție originală, proprie la lărgirea bazei materiale a economiei, va fi un promotor al noului în profesiunea sa [11].

Pregătirea practică în producție a elevilor este un element constituent al largii sfere de educație tehnologică. De aici și cerința logică a unor cercetări și realizarea unui model de educație tehnologică la nivelul municipiului București. Operînd cu conceptul de educație tehnologică în învățămîntul din unitățile școlare ale municipiului București, modalitățile concrete pentru aplicarea principiului politehnizării învățămîntului, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția s-a urmărit sporirea capacității formative a învățămîntului prin sistemul integrat de cercetare I.S.M.B.-I.C.P.P. Obiectivele educației tehnologice s-au exprimat în moduli integrați unități școlare de diferite tipuri și nivele, extrașcolare, de educație permanentă, de perfecționare; fiecare modul, dînd un obiectiv formativ-educațional, a intrat ca subsistem în formule organizate (de informare, pregătire, perfecționare), cu sfera lor de cuprindere.

CERCETAREA PROBLEMELOR EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE — socotită ca o metodă curentă de inovare, în procesul de învățămînt — a urmărit stabilirea raportului corect dintre școală și problemele social-economice ale municipiului București, operarea transdisciplinară, orientarea spre tehnologii de vîrf, integrarea organică a activităților tehnico-practice, cercetarea tehnico-aplicativă în procesul instructiv-educativ și altele. Valențele educației tehnologice s-au urmărit printr-o varietate de mijloace integrate folosite de „Cabinetul de educație tehnologică", care funcționează la C.C.D., cu acțiuni concrete în planurile de activități trimestriale ale acesteia. Realizarea funcțiilor integratoare ale secției de educație tehnologică a antrenat un număr sporit de cadre didactice, personal muncitor din unitățile școlare bucureștene în optimizarea organizării întregii activități școlare: conducere, organizare, conținut strategii didactice, tehnologice etc. Secția de educație tehnologică încearcă să-și îndeplinească rolul de unități integratoare a învățămîntului în viața social-politică, culturală și economică a Capitalei.

BIBLIOGRAFIE

1. CEAUȘESCU NICOLAE, *Cuvîntare la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, „Scînteia" din 7 iulie 1979.
2. *Dicționarul pedagogic*, lucrare în curs de apariție.
3. MALIȚA, M., *Mutații și inovații în metodologia și domeniul gîndirii științifice*, în „Revoluția științifică-tehnică și progresul".
4. APOSTOL, P., *Să proiectăm omul anului 2000*, Ed. enciclopedică rom., Buc., 1969, p. 35.
5. *Ibidem*, p. 31.
6. ȘCHIOPU, B. și ȘCHIOPU, U., *Intervenția la a III-a Conf. Mondială de cercetare a viitorului*, Buc., 1972.
7. PRICEPUTU, V., *Asigurarea forței de muncă pentru industria munic. Buc.* Lucrare ptr. gr. I — ICPPD, Buc., 1978, p. 7.
8. BÂRBULESCU, P., *Educația tehnologică — componentă esențială a personalității*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1976.
9. ȚIRCOVNICU, V., *Pedagogia generală*, Ed. „Facla", Timișoara, 1975, p. 437. și urm.
10. PÎNZARU, P., *Munca, factor de formare și manifestare a pesonalității tinerilor*, în „Educație prin muncă și pentru muncă", Ed. Academia R.S.R., București, 1972.
11. TURCU F., *Aptitudinile tehnice*, E.D.P., Buc., 1977.

SENSURI NOI ACTULUI DE MODERNIZARE A STUDIULUI ȘTIINȚELOR SOCIALE ÎN ȘCOALĂ

Impactul revoluției tehnico-științifice se resimte puternic în toate domeniile de activitate. Societatea pe care o construim promovează conștient și consecvent o strategie a dezvoltării, a inventivității, a inițiativei și inovației, o societate al cărei proiect arhitectural, prin măreția și complexitatea lui, solicită tot mai mult omul — un om nou, o personalitate multilateral formată, înzestrată cu un larg orizont profesional-științific, cu un înalt spirit revoluționar, un participant activ la transpunerea în viață a politicii partidului, un constructor al noii societăți și al propriei sale personalități.

Un rol important în această operă pe cît de grea pe atît de nobilă îi revine școlii, al cărei obiectiv prioritar, impus tot mai mult de comandamentele sociale este realizarea unui învățămînt la „timpul viitor".

„FORMAREA OMULUI NOU, CONSTRUCTOR CONȘTIENT AL CELEI MAI DREPTE ORÎNDUIRI SOCIALE — ARATĂ TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU —, CONSTITUIE CEA MAI MARE, MAI COMPLEXĂ SARCINĂ, CEA MAI NOBILĂ RĂSPUNDERE, ÎNDATORIRE REVOLUȚIONARĂ DE ONOARE A PARTIDULUI NOSTRU COMUNIST".

Din evantaiul de factori, din ansamblul procesului de învățămînt, un aport esențial îl aduc științele sociale, discipline prin excelență cu un caracter formativ.

Locul și importanța lor în procesul educativ sînt clar jalonate în documentele noastre de partid și de stat, în noua Lege a educației și învățămîntului.

Pentru a descifra cîteva din aceste sensuri, am invitat în redacție, să-și spună opinia specialiști, factori de răspundere în acest domeniu. Au participat: prof. Ioan Boncotă, inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului, Vasile Ștefănoiu, conf. dr. la I.C.P.P.D., membru al Centrului de perfecționare a profesorilor de științe sociale de pe lîngă Academia „Ștefan Gheorghiu", prof. Gheorghe Antimia, inspector școlar la Inspectoratul școlar al municipiului București, prof. Filofteia Ionescu, de la Liceul „Dimitrie Bolintineanu" din București, prof. Iuliana Cazacu, de la Liceul industrial „Republica" din București.

Avem o concepție revoluționară, originală, o experiență valoroasă în predarea științelor sociale

RED.: Mutațiile profunde care au loc astăzi în toate domeniile de activitate își pun amprenta și în domeniul învățămîntului — în actul educativ accentul deplasîndu-se de la procesul de predare pe cel de învățare. În condițiile creșterii accelerate a volumului și diversificării cunoștințelor, cum putem preveni o „demodare" a pregătirii pe care o oferim elevilor sau o supraîncărcare a acestora? Se impune o regîndire a conținutului manualelor și programelor școlare? Ce trebuie să oferim cadrelor didactice prin aceste instrumente de lucru?

IOAN BONCOTĂ: În contextul multiplelor și profundelor prefaceri revoluționare pe care le cunoaște învățămîntul românesc de toate gradele, una din preocupările centrale ale Ministerului Educației și Învățămîntului, în ceea ce privește perfecționarea predării disciplinelor social-politice, creșterea funcției lor formativ-politice în etapa actuală, vizează, în primul rînd, îmbunătățirea conținutului programelor și manualelor școlare, din perspectiva tezelor și aprecierilor reieșite din documentele programatice ale partidului nostru, din opera teoretică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, introducerea unor teme și probleme care să asigure înțelegerea de către elevi a fundamentelor teoretice și a dimensiunilor ce călăuzesc politica internă și externă a partidului și statului nostru, caracterul științific, realist și revoluționar al acesteia. Una din direcții o reprezintă **asigurarea unui raport optim între latura conceptual-teoretică și latura aplicativ-politică,** deoarece în practica predării științelor sociale se sesizează încă tendința de abordare abstractă, fără a se sublinia de către profesori concluziile practic-politice care rezultă în mod logic din conținutul lecțiilor.

Avînd în vedere cerințele **formării și dezvoltării conștiinței politice,** în prezent trebuie **să punem un accent deosebit pe**

creşterea eficienţei predării ştiinţelor sociale. În acest sens, un aspect important îl constituie abordarea realistă, în toată complexitatea, a oricăror probleme ale vieţii economice şi social-politice.

Tineretul şcolar trebuie pregătit pentru viaţă, gata să-şi aducă contribuţia la rezolvarea unor probleme reale şi concrete. De aceea, ar fi greşit să-i formăm o optică deformată, o imagine roză, din care să rezulte că lucrurile se rezolvă de la sine, fără eforturi.

Plecînd tocmai de la o asemenea cerinţă, ca o realitate impusă de viaţă, de documentele de partid, în atenţia noastră se situează preocuparea, statornică, aş spune, de a asigura o **creştere continuă a funcţiei aplicative a predării acestor discipline.** În acest sens, în programele de ştiinţe sociale, cu deosebire la cunoştinţele economice şi economie politică, s-a prevăzut organizarea unor lecţii practice în întreprinderi sau chiar în şcoală cu participarea specialiştilor, pentru dezbaterea unor teme, ca cele despre : costul de producţie, productivitatea muncii, capacitatea de producţie **a întreprinderii,** autogestiunea economică şi fondurile întreprinderii şi altele.

Unii profesori nu cunosc în mod profund realităţile cu care se confruntă colectivele de oameni ai muncii, organele de partid şi de stat, lacune resimţite îndeosebi în cadrul lecţiilor de cunoştinţe economice, economie politică şi cunoştinţe social-politice, unele din aceste lecţii îmbrăcînd, aşa cum arătam, un aspect mai ales teoretic, fiind lipsite tocmai de acea substanţă, de acel element, care ar trebui să le definească — **raportarea la activitatea practică, la realităţile economice şi social-politice.**

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, conducerea ministerului a indicat să se elaboreze culegeri de probleme şi texte, pentru predarea economiei politice şi filozofiei, precum şi „Recomandări metodice în sprijinul predării cunoştinţelor economice şi a cunoştinţelor social-politice", ca materiale didactice necesare pregătirii profesorilor în strînsă legătură cu cerinţele de conţinut ale disciplinelor respective.

O altă direcţie a preocupărilor a vizat asigurarea unei mai bune integrări, în conţinutul acestor discipline, **a tezelor şi aprecierilor cuprinse în documentele partidului nostru, în primul rînd în Programul partidului, în documentele Conferinţei Naţionale, în opera teoretică a tovarăşului Nicolae Ceauşescu.** De multe ori în practică, ne întîlnim cu aspecte de formalism, de lipire, de invocare forţată a unor citate, profesorii apreciind că prin aceasta realizează o cerinţă fundamental-metodologică a predării disciplinelor social-politice.

Se foloseşte în suficientă măsură potenţialul creativ al cadrului didactic ?

RED. : Ce trebuie să constituie programa şcolară pentru activitatea cadrelor didactice ? Se poate vorbi de o creativitate în această direcţie ?

IOAN BONCOTĂ : Programa şcolară este principalul instrument didactic de planificare a conţinutului învăţămîntului, obligatorie pentru toţi profesorii, de stabilire, în raport de numărul de ore, a conţinutului ce trebuie realizat pe parcursul unui an şcolar. Prin modul cum au fost concepute, cu deosebire, după 1977, programele de ştiinţe sociale constituie, aş spune, nu numai conţinutul necesar predării acestor discipline, dar ele **realizează şi o unitate de cerinţe în ceea ce priveşte sistemul de predare al ştiinţelor social-politice ;** s-au făcut eforturi pentru eliminarea unor paralelisme pentru a se asigura o mai bună succesiune logică a cunoştinţelor, iar una din preocupările centrale a constituit-o **creşterea funcţiei politice a predării disciplinelor social-politice,** în aşa fel încît programele să reprezinte **cadrul de orientare pentru activitatea didactică.**

Vasile Ştefănoiu : *Continuînd* cele spuse, cu privire la creativitatea muncii profesorului de ştiinţe sociale, eu cred că aceasta este un factor hotărîtor al unui învăţămînt modern. Eu nu sînt de acord, de pildă, cu ideea după care lipsurile şi neajunsurile ce se mai manifestă la unii profesori s-ar datora numărului mic de ore afectat acestor discipline în planul de învăţămînt. Creativitatea trebuie să rezolve tocmai această problemă. În condiţiile numărului de ore existent profesorul are posibilitatea să realizeze, prin măiestria sa, dată de o pregătire psihopedagogică şi de specialitate profundă, lecţii de o mare eficienţă instructiv-educativă, cu alte cuvinte **o nouă calitate în predarea ştiinţelor sociale.**

În primul rînd profesorul trebuie să se preocupe de a racorda predarea ştiinţelor sociale la cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii actuale, pentru că din păcate exemplificările diferitelor teze, noţiuni, categorii sînt foarte vechi, necesitînd o aducere la zi a problemelor respective, mai ales făcînd apel la multiplele realizări social-politice pe plan local, judeţean. Profesorul de ştiinţe sociale trebuie să se preocupe de a aduce exemple din oraşul, judeţul, regiunea respectivă, pentru a asigura o exemplificare apropiată de interesele elevilor participanţi la activitatea respectivă.

GHEORGHE ANTIMIA : Consider că înfăptuirea obiectivelor instructiv-formative stabilite de programa şcolară nu numai că permite, ci presupune cu necesitate creativitatea profesorului. În acest sens, la cele spuse de tov. Ştefănoiu aş adăuga că profesorul trebuie să-şi aleagă metodele, procedeele, mijloacele de învăţămînt, argumentele pe care le foloseşte, în funcţie de specificul liceului, de particularităţile diferitelor colective de elevi,

de capacitatea înțelegerii și asimilării de către aceștia a problemelor stabilite de programă. Astfel concepută și pregătită, **fiecare lecție poate și trebuie să fie un act de creație.**

IULIANA CAZACU : În legătură cu conținutul predării, consider că ar fi necesară introducerea în programele de învățământ a unor teme axate mai mult pe problematica omului, teme ca „sensul vieții", „fericirea", „calitatea vieții", „personalitatea umană", „demnitatea umană", care ar răspunde mai mult scopului în care predăm filozofia marxistă, ca o filozofie a praxisului, ar răspunde mai mult aspirațiilor și țelurilor pentru care ne propunem să educăm elevii noștri, știut fiind faptul că tineretul este ancorat într-o societate al cărui scop este omul.

RED. : În condițiile unui învățământ integrat cu cercetarea și producția, în care procesul instructiv-educativ se desfășoară pe cabinete, laboratoare, ateliere școlare, considerați că este necesară o regîndire a tehnologiei didactice, a metodelor, mijloacelor de învățământ ?

IOAN BONCOTĂ : Astăzi, procesul de modernizare impune, într-adevăr, o regîndire și a tehnologiei didactice, a metodologiei predării. Predarea disciplinelor social-politice trebuie să se definească ca un învățământ activ, problematizat, puternic ancorat în realitățile vieții sociale, fapt ce implică realizarea unor dezbateri vii cu elevii, dialogul cu clasa, antrenarea tuturor elevilor în pregătirea și desfășurarea lecțiilor.

Din acest punct de vedere, se poate vorbi de o experiență valoroasă, pe care am întîlnit-o în multe din județele țării, la mulți profesori. Aș vrea să insist asupra necesității **optimizării funcționalității cabinetelor de științe sociale.** Fără a le fetișiza, fără a face din ele un scop în sine, așa cum de multe ori s-a înțeles, nu trebuie însă să le limităm rolul și funcția lor, acestea fiind de fapt principalul laborator didactic de predare. Trebuie spus că practica pedagogică a demonstrat că **acolo unde profesorii au conceput, organizat și realizat o funcționalitate sporită a cabinetelor, aceasta s-a reflectat pozitiv în realizarea virtuților procesului instructiv-educativ, în predarea științelor sociale.**

VASILE ȘTEFĂNOIU : Problema cea mai grea și cea mai discutată este problema modernizării predării, la care s-a referit într-o oarecare măsură și tov. Boncotă. Deși toți profesorii s-au mobilizat să îndeplinească sarcinile privind modernizarea actului de predare-învățare, nu toți au ajuns la rezultate mulțumitoare. Cred că problema trebuie raportată la două coordonate destul de discutate în literatura pedagogică, ele fiind și obiectul unor interesante cercetări științifice : a) relația profesor-elev, democratizarea acestei relații, transformarea elevului într-un participant activ la propria sa formare și b) raportul dintre metodele tradiționale și cele moderne. Eu cred că nu sîntem în situația în care trebuie să lăsăm deoparte tot ce a fost tradițional, tot ce s-a folosit în trecut. Eu cred că în activitatea lui creativă **profesorului îi trebuie foarte mult discernămînt în aprecierea a ceea ce trebuie folosit din vechile metode și cum trebuie îmbinate cu cele noi.** S-a spus aici, și eu sînt pe deplin de acord, că trebuie folosite cu prioritate metodele participative. Aș vrea să subliniez un lucru foarte important — și care ne este de un real sprijin — indicațiile pe care ni le-au dat documentele de partid. După cum se știe, în documentele de partid care au premers Consfătuirea pe țară a profesorilor de științe sociale, consfătuire la care a participat și secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, s-a subliniat necesitatea de a se folosi cu prioritate, în predarea științelor sociale, **dezbaterea.** S-au făcut și se fac multe încercări în această direcție. Problema care se pune — și este insuficient înțeleasă de către profesorii de științe sociale —, vizează problema organizării dezbaterii. O lecție-dezbatere cere o muncă serioasă, înaintea orei și nu numai la oră. În oră trebuie create condițiile, climatul necesar, pentru ca elevul să discute. În oră profesorul trebuie să fie doar acela care să conducă dezbaterile declanșate de elevi. În privința **elaborării unei metodologii a lecțiilor-dezbatere** cred că mai avem multe de făcut.

IOAN BONCOTĂ : Indiferent de profilul și specialitatea pe care o dobîndesc elevii, trebuie, încă de pe băncile liceului, **să le formăm deprinderea de studiu sistematic.** De aceea, pentru noi toți stă **sarcina de a forma sistematic, gradual,** de la clasele mici—la clasele mari **acele deprinderi care să-i ajute să înțeleagă și să interpreteze corect științific fenomenul social-politic.** Bogăția de concluzii, de date și fapte din documentele de partid, din literatura social-politică și cea cu caracter istoric, constituie un material bogat care contribuie la consolidarea cunoștințelor, la lărgirea orizontului social-politic.

Aș vrea să ridic un alt aspect. Una din cerințele modernizării și, dacă vreți, a spiritului nou al științelor sociale, este **evitarea pe cît posibil a tendințelor de paralelism, de repetare, de optimizare a interdisciplinarității.**

Ca modalitate de integrare și de creștere a rolului în predare a disciplinelor social-politice, aș propune ca disciplina „Organizarea științifică a producției și a muncii" să fie predată în învățământul liceal, de către profesorii care predau economia politică. Astfel am asigura, cred, o mai bună legătură în ceea ce privește predarea cunoștințelor economice cu această disciplină economică de ramură. Tocmai de aceea, noi o vedem și ca o modalitate de a realiza interdisciplinaritatea, integrarea preocupărilor teoretice cu realitățile din întreprinderi.

GHEORGHE ANTIMIA : În municipiul Bucureşti s-au făcut eforturi serioase pentru a se realiza cabinete de ştiinţe sociale în fiecare din unităţile de învăţămînt liceal. Există între aceste cabinete unele foarte bine dotate şi, bineînţeles, cu mare funcţionalitate în procesul de învăţămînt ca, de exemplu, cel de la Liceul economic nr. 1, cel de la Liceul industrial nr. 28 şi lista acestora ar putea continua. Există deci o preocupare pentru procurarea, confecţionarea de material didactic, planşe, grafice, diagrame, date statistice şi aşa mai departe ; există o filmotecă a Inspectoratului şcolar al municipiului Bucureşti.

În ultimii ani, Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, prin Oficiul central pentru mijloace de învăţămînt, a dat profesorilor de ştiinţe sociale instrumente deosebit de apreciate, mă refer în primul rînd la filmele didactice privind unitatea materială a lumii, materie şi conştiinţă şi altele. Problema pe care o ridic este însă alta, şi anume : în ce măsură sînt valorificate aceste materiale în actul de predare-învăţare. Desigur, mulţi dintre profesori se străduiesc, s-au obţinut şi unele rezultate bune în acest sens, dar acestea nu sînt la nivelul aşteptărilor. Poate că şi lipsa unor metodici de predare a acestor discipline conduce la această situaţie ; dar nu putem să nu subliniem şi comoditatea care se manifestă la unele cadre didactice, inerţia, atitudine de automulţumire.

RED. : Practica a demonstrat că acolo unde există preocupări privind modernizarea predării, mijloacele audio-vizuale aduc o contribuţie substanţială. Ce părere aveţi ?

IOAN BONCOTĂ : Este un adevăr de necontestat că, în ultimii ani, procesul de predare-învăţare la ştiinţele sociale a cunoscut îmbunătăţiri sub aspectul integrării mijloacelor de învăţămînt în lecţii. Au fost elaborate, pe plan central, ca şi pe plan local, de către organele judeţene de partid, prin cabinetele judeţene de partid, un număr impresionant de mijloace de învăţămînt ; au fost elaborate, de asemenea, materiale de propagandă care sînt folosite în actul predării-învăţării, nu numai în propaganda de partid. De asemenea, profesorii, valorificînd o serie de date din documentele de partid, din presă, îşi elaborează tot mai mult material didactic în sprijinul predării. Nu putem să vorbim de sărăcia surselor de documentare care stau la dispoziţia profesorilor. Apar totuşi cîteva deficienţe şi dificultăţi. De pildă, liceele care au dublă subordonare nu dispun de material didactic, de mijloace moderne de predare la ştiinţele sociale, în proporţie corespunzătoare. Aş vrea să dau cîteva exemple : s-au făcut eforturi pentru elaborarea unor hărţi istorice, s-au elaborat filme didactice pentru filozofie, economie-politică, diapozitive. Din păcate, ministerele economice şi instituţiile centrale care au în subordine licee, nu fac comenzi la Oficiul central de mijloace de învăţămînt al Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului.

Mai sînt profesori care nu ştiu să dozeze conţinutul lecţiilor, au tendinţa de a prezenta multe materiale pentru a face impresie ; unii nu au încă deprinderi de a integra organic mijloacele de învăţămînt, în momentul cînd conţinutul se pretează (să prezinte o diagramă sau o hartă — la momentul potrivit în faţa elevilor). De multe ori este prezentat material ilustrativ fără a se face corelările corespunzătoare, fără ca elevii să fie puşi să analizeze aceste imagini. Noua eşalonare a predării istoriei impune delimitarea cabinetului de istorie de celelalte cabinete. Cabinetul de istorie reprezintă cadrul care creează nu numai o ambianţă didactică, dar şi una afectivă, care sensibilizează pe elev. De aceea, noi opinăm că în licee aceste cabinete să funcţioneze distinct, întrucît numărul de ore, numărul de clase, îi asigură o folosire la un indice ridicat. Mai ales că în acest cabinet au loc şi alte activităţi ca învăţămîntul politic, informarea politică şi alte acţiuni politico-educative.

IULIANA CAZACU : Mijloacele audio-vizuale oferă posibilitatea de informare mai largă a elevilor prin lecţie, se adresează mai multor analizatori, pot să le capteze mai mult atenţia asupra unor aspecte esenţiale din lecţie. Cu ajutorul lor putem să aducem în faţa elevilor date, aspecte, scheme, citate din volume care nu ne sînt la îndemînă ; desigur că aceste mijloace nu pot suplini profesorul, lui revenindu-i în ultimă instanţă rolul esenţial în activitatea pe care o desfăşoară. Folosirea lor face apel tot la buna pregătire a profesorului, la măiestria pedagogică a acestuia ; se ştie că **există o metodologie a folosirii acestor mijloace — numai cunoscînd-o şi aplicînd-o putem vorbi de aportul lor, de valenţele lor instructiv-educative în cadrul lecţiilor.**

VASILE ŞTEFĂNOIU : În legătură cu mijloacele audio-vizuale trebuie să fim temeinic clarificaţi. Reţinerile unora dintre profesorii de ştiinţe sociale privind folosirea acestora în cadrul lecţiei nu pot fi acceptate. Acolo unde se întîlnesc ele se datoresc insuficientei cunoaşteri a importanţei acestor mijloace pentru creşterea eficienţei lecţiei şi mai ales a metodologiei folosirii acestora. De aceea, consider necesar să se acorde o mai mare atenţie acestei probleme în cadrul acţiunilor de perfecţionare.

Educarea educatorilor — constantă a învăţămîntului modern

RED. : Complexitatea şi diversificarea sarcinilor educaţionale pun problema pregătirii profesionale în domeniul educaţiei, astăzi, într-un mod diferit faţă de trecut. Este vorba de o continuă pregătire ştiinţifică a educatorilor. Care este sau ar trebui să fie

rolul catedrelor de specialitate? Nu cumva există mult formalism în activitatea acestora?

VASILE ȘTEFĂNOIU: Într-adevăr, oricîte explicații s-ar da, un paralelism în perfecționarea cadrelor didactice există din păcate. Sînt acțiuni care vizează același țel, dar realizate de două instituții diferite. În cazul profesorilor de științe sociale acest fapt se petrece prin acțiunile întreprinse de Institutul de perfecționare a cadrelor didactice și de Centrul de perfecționare a cadrelor didactice din cadrul Academiei „Ștefan Gheorghiu". Este adevărat, Ministerul Educației și Învățămîntului a luat măsura ca personalul didactic de la Institutul de perfecționare să-și desfășoare activitatea și la Centrul de perfecționare al Academiei „Ștefan Gheorghiu", dar cred că ar fi firesc ca și gradele didactice să se organizeze tot la Academia „Ștefan Gheorghiu". În felul acesta s-ar realiza o unitate de vedere, de acțiune (de conținut și metodologică) în întreaga activitate. De aceea, propun să se regîndească această problemă, pentru că nu este firesc ca două instituții să facă același lucru.

Cred că principalul loc în care trebuie să se perfecționeze cadrele didactice, mai ales cele tinere, trebuie să fie catedra de specialitate. Din nefericire munca multor catedre este formală. O mai bună îndrumare a acestora din punct de vedere metodologic, mai ales, de către factorii implicați, ar determina creșterea eficienței lor. Cîteva direcții în care s-ar putea acționa în catedre vizează schimburile de experiență dintre profesorii de diferite specialități, invitarea unor specialiști chiar de la alte obiecte de învățămînt pentru a dezbate probleme noi din domeniul științelor sociale. Cred că **ar trebui să existe mai mult interes pentru activitatea de cercetare științifică** a problemelor pe care le implică programele de învățămînt, pentru ca **cercetarea să devină și în ce privește predarea științelor sociale o modalitate de perfecționare.**

IOAN BONCOTĂ: Aș vrea să fac o remarcă referitor la problemele ridicate de tov. Ștefănoiu. Am asistat foarte mulți profesori tineri, absolvenți ai Facultății de istorie-filozofie. La unii dintre aceștia se observă o slabă pregătire metodică și, aș spune, o notă de angajare mai redusă în viața școlii și de implicare, fără a fi, desigur, o caracteristică. De aceea, cred că una din preocupările ministerului nostru este **să asigure o mai bună pregătire psihopedagogică a studenților, viitoare cadre didactice,** precum și o **mai bună cunoaștere de către aceștia a problematicii actuale cu care se confruntă învățămîntul nostru.**

IULIANA CAZACU: Caracterul organizat al perfecționării se cere a fi dublat și prin efortul de **autoperfecționare,** care angajează responsabilitățile individuale ale cadrelor didactice.

Autoperfecționarea trebuie să devină o coordonată permanentă a activității profesorilor; în fiecare caz în parte, procesul didactic ridică probleme particulare care necesită o atenție aparte în literatura de specialitate, contact direct cu realitatea, participare la activități productive, la acțiuni de propagandă și social-obștești. Concep, deci, autoperfecționarea în sens larg, ca ansamblu de activități, nu numai ca acumulare de informații livrești.

FILOFTEA IONESCU: Perfecționarea educatorilor este o politică de stat și nu numai o inițiativă sau un merit al fiecăruia dintre noi. Setea de cunoaștere a elevilor, explozia informațională determină pe profesor la o **permanentă autodepășire.** Astfel elevul, colaboratorul tău, ajunge să te depășească, ori o asemenea situație este de-a dreptul tristă, calitatea ta de educator ar fi umbrită. **Elevul trebuie ajutat să citească, să studieze individual, să i se recomande bibliografie, să fie învățat cum trebuie făcută o fișă pe probleme.** Profesorii au obligația să fie în permanență alături de elevi, să nu-i lase să se descurajeze pentru că în asemenea situație se riscă pierderea colaboratorului numărul unu și prin aceasta reducerea la jumătate a roadelor muncii.

RED: După părerea dumneavoastră există un buget de timp al cadrului didactic consacrat unei pregătiri temeinice pentru fiecare lecție?

VASILE ȘTEFĂNOIU: La întrebarea aceasta se poate răspunde prin da și nu; adică depinde de situația concretă a profesorului — de școala în care activează, de zona geografică, județ ș.a.m.d. În activitatea de zi cu zi întîlnim profesori care au timpul să facă acest lucru, dar sînt, din păcate, foarte mulți care nu au acest timp. Profesorul de științe sociale, de pildă, dat fiind statutul lui în unitatea școlară respectivă este, de regulă, fie secretarul organizației de partid, fie în biroul organizației de partid, fie propagandist la învățămîntul ideologic al cadrelor didactice, uneori propagandist la învățămîntul U.T.C., se ocupă de regulă cu organizarea de informări politice pentru profesori, pentru elevi etc. Dacă este să dau un răspuns sincer, eu cred că atît Ministerul Educației și Învățămîntului cît și organele locale de partid în sarcina cărora intră îndrumarea predării științelor sociale, ar trebui să gîndească mai mult asupra bugetului de timp al profesorilor de științe sociale.

IOAN BONCOTĂ: Mă simt dator să adaug o completare. Există, după părerea mea, pentru mulți profesori, din partea organelor locale, o oarecare tendință de supraîncărcare cu sarcini, plecînd, cred, de la o idee greșită că oameni politici trebuie să fie numai profesorii de științe sociale, deși avem indicații exprese în acest sens, din partea secretarului general al partidului, că fiecare

cadru didactic trebuie să fie prin excelență un om politic. Așa se explică faptul că de multe ori profesorii de științe sociale în loc să aibă rezervat timp necesar pregătirii lor, sînt solicitați la diferite acțiuni care pot fi efectuate, cu aceeași eficiență, de colegi din alte specialități.

GHEORGHE ANTIMIA: Există într-adevăr o supraîncărcare a profesorilor de științe sociale și în mare parte răspunderea o poartă conducerile unităților de învățămînt. Acestea trebuie să asigure o mai judicioasă repartizare a sarcinilor, în sensul de a angaja cadrele didactice în activitatea școlii ținînd cont și de sarcinile la care sînt solicitați profesorii de științe sociale de către organele de partid, de inspectoratele școlare sau de alte foruri.

RED: Este unanim recunoscut faptul că nu se mai poate vorbi de modernizarea predării fără o activitate de cercetare științifică. În cazul științelor sociale, cum vedeți această activitate?

IOAN BONCOTĂ: S-a discutat despre integrarea științelor sociale cu practica. Consider că trebuie valorificat mai mult potențialul existent, în primul rînd, prin atragerea profesorilor la o activitate de cercetare științifică mai intensă, sub egida organelor locale de partid și de stat, pe baza unor comenzi ferme. Iată și cîteva direcții: studierea unor probleme concrete ale activității economico-sociale a unităților, elaborarea unor studii sau analize necesare factorilor de decizie locali, aprofundarea și descifrarea unor fenomene și tendințe care au loc în viața social-politică și, de ce să nu spunem, chiar în ceea ce privește cunoașterea unor fenomene negative (am în vedere fenomenul religios, fenomenul deviant etc.). Un sprijin deosebit în munca de cercetare, de investigație îl pot aduce și elevii — recunoscut fiind în acest sens rolul însemnat al cercurilor de filozofie, de politică economică, de etică, ateism, de sociologie etc. Sigur că acestea trebuie **să fie orientate în principal în direcția abordării unor teme de cercetare (în modalități accesibile elevilor), capabile să devină nuclee de cercetare social-politică în licee.**

GHEORGHE ANTIMIA: Cercetarea științifică și psihopedagogică trebuie înțeleasă ca activitate care să aibă efecte pozitive pentru procesul instructiv-educativ. În acest sens, apreciez că lucrările de absolvire a cursurilor de perfecționare la Academia „Ștefan Gheorghiu", precum și cele pentru gradul didactic I, pentru sesiunile de referate și comunicări trebuie să fie în mai mare măsură rodul unor eforturi de cercetare, de experimentare și evaluare, de confruntare. Astfel elaborate, aceste lucrări vor avea o mai mare eficiență pentru perfecționarea profesorului, a activității sale.

RED.: Cunoaștem că predarea științelor sociale nu este un simplu act formativ, ci o cale principală de formare a unei concepții științifice despre lume la elevi, a unui mod nou de comportare, de viață. Care sînt elementele care asigură forța de convingere, transmiterea unui mesaj educativ major?

FILOFTEIA IONESCU: În cazul nostru, al profesorului de istorie, prin specificul acestei discipline atît de generoase, prin multiplele sale valențe educative, **consider ca o obligație de conștiință, a fiecăruia dintre noi, de a valorifica întregul potențial educativ și formativ al trecutului.** Personal nu cred să mai existe profesor de istorie care să înțeleagă că prin a preda istoria — predă trecutul, care să nu valorifice la maximum fiecare pagină a istoriei noastre trecute pentru a trage niște învățăminte și a găsi motive temeinice, mobilizatoare, pentru prezent și viitor. Personal, orice eveniment îl discut cu elevii în contextul epocii respective, dar mă străduiesc să descifrez în el învățăminte de perspectivă, de aceea îl raportez **la epocalele realizări ale prezentului. Mai mult decît oricare dintre colegii săi, profesorul de istorie are nevoie de multă pasiune și dăruire, el trebuie să fie mai aproape de inima și de gîndurile elevilor.**

RED.: Înțeleg că faceți apel, că ați aplicat chiar acea pedagogie a inimii, despre care a scris, cu aproape 30 de ani în urmă, un distins pedagog al nostru.

FILOFTEIA IONESCU: Da. Trebuie să iubești nu numai disciplina pe care o predai, ci și copiii, să iubești acest material viu cu care lucrezi fiindcă elevul simte lucrul acesta. La un profesor adevărat, orice contact cu clasa este, de fapt, ca un izvor de apă vie. Repet încă o dată, noi avem un obiect foarte generos; astăzi, mai ales, este foarte ușor și foarte frumos să predai istoria, fiindcă nu mai este nevoie să cauți faptul istoric doar în cronici și hrisoave; îl găsești la fiecare pas. Acum lecțiile de istorie se țin la niște noi „guri de rai" create de poporul nostru în anii socialismului.

Și ar mai fi o problemă. Să nu ocolim niciodată adevărul. Să știți că elevii vor să discute realitatea așa cum este, neidealizată; să nu punem accent pe niște lucruri care țin de triumfalism; înțeleg că în socialism există multe, foarte multe lumini, dar pot exista și umbre. Construcția socialismului nu se realizează linear și în ceea ce-l privește pe individ; pe lîngă mari împliniri există și insatisfacții, greutăți chiar; nimic nu vine de-a gata, ci totul se realizează prin

muncă și luptă, pe bază de depășire, de autodepășire. Descătușat de orice opresiune, omul societății socialiste are larg create toate posibilitățile să se afirme.

IOAN BONCOȚĂ: Unul din sensurile care trebuie să călăuzească predarea științelor social-politice este militantismul, formarea elevilor în spiritul revoluționar al partidului nostru. Acest spirit revoluționar trebuie să-l ofere profesorul de științe sociale în întreaga sa activitate. Modelul profesorului trebuie să fie susținut de înalta sa pregătire teoretică, de o cunoaștere profundă a realităților, de o comportare de înaltă ținută în raporturile cu elevii, atît la clasă, cît și în afara orelor de clasă.

Spirit revoluționar presupune și creșterea spiritului de combativitate în predarea disciplinelor social-politice. Expunerea secretarului general din 3 august 1978 ne oferă un cadru metodologic teoretic convingător, din acest punct de vedere. Combativitatea, în primul rînd, față de influențele ideologiei burgheze, față de unele teorii, de unele concepții care caută să denigreze istoria milenară a poporului nostru, realizările societății noastre, precum și față de mentalitățile retrograde pe care le mai întîlnim și în concepția, atitudinea unor oameni față de muncă și societate.

Dezbatere realizată de FLORICA POPESCU

Secolul educației noi*

Roger Cousinet (1881-1973) este un reprezentant de seamă al pedagogiei și educației noi datorită valoroaselor sale contribuții aduse îndeosebi formelor de organizare a sistemului instructiv-educativ prin grupele de muncă școlare. Spre deosebire de celelalte lucrări ale sale care trateaza probleme speciale, studiul *Educația nouă* (Education nouvelle, 1950) are caracter de sinteză și abordează frontal conceptul de educație nouă și problematica ei.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul celui de-al XX-lea, pedagogiei vechi — constînd într-o filozofie, o etică și o psihologie empiristă aplicată — pedagogie pur normativă, intelectualistă și individualistă, îi ia locul o cuprinzătoare orientare novatoare, de variat registru tematic : *pedagogia și educația nouă, marele curent al școlilor noi.* Cu întinse filiații în gîndirea progresistă a clasicilor pedagogiei — Montaigne, Comenius, Locke, Pestalozzi, Herbart, Fröbel — și îndeosebi în concepția lui J. J. Rousseau, ce a constituit o adevărată matrice educațională pentru marile direcții și curente ale pedagogiei contemporane - pedagogia și educația nouă, bazată pe studiul științific, experimental al psihologiei copilului și pe o pedagogie experimentală, reprezintă o puternică reacție împotriva a tot ceea ce în școală înseamnă : formalism, verbalism, pasivism, mecanicism metodologic, nesocotirea individualității elevilor și a intereselor vîrstei, inhibarea inițiativei celor educați, disciplină coercitivă, nesocotirea aspectului social și a rolului educativ al muncii, îndepărtarea de viață. În strînsă corespondență cu direcțiile de gîndire ale timpului (Fouillée, James, Külpe, Janet, Mc. Fougall, Darwin, Auguste Comte, Durkheim ș.a.) și puternic înrîurită de concepția materialist-dialectică și istorică ce aduce o epocală cotitură privind însemnătatea factorului social-economic și rolul activ creator revoluționar al ființei umane în transformarea naturii și a societății, pedagogia și educația nouă pune pe prim plan și vehiculează concepte de mare valoare operatorie ca : unitate organică ; individualitate ; activitate ; dezvoltare și legi ale dezvoltării ; motivare lăuntrică-organică prin trebuințe, interese, predispoziții ; specific divers de manifestare după vîrstă, sex etc. ; condiționare socială și prin mediul de viață. Astfel, în acest sistem de referință, pedagogia și educația nouă promovează *un nou model instructiv-educativ* axat pe date fundamentale cum sînt considerarea fenomenului educativ ca un proces de viață, ca un proces de formare implicînd cunoașterea științifică a individualității copilului și respectarea ei : încorporarea în dispozitivul instructiv-educativ a opticii genetice, dinamice, funcționale, copilul fiind o ființă într-un continuu proces de dezvoltare și educația trebuind să se conformeze legilor acestei dezvoltări, să se adapteze etapelor, specificului și ritmurilor de evoluție, să pornească dinlăuntru spre exterior într-un demers formativ-organicist ținînd seama de motivarea organică a trebuințelor, intereselor, predispozițiilor ; asigurarea dezvoltării multilaterale a personalității datorită promovării activității creatoare a copilului printr-un proces instructiv-educativ bazat pe experiența proprie, interes, investigație, descoperire, invenție, contact nemijlocit cu lucrurile și oamenii, prin integrarea individualității în mediul social de viață ce constituie un factor vital pentru individ, socializarea apărînd ca o consecință logică a individualizării ; formarea omului de mîine prin înfăptuirea unei integrale școli a vieții și a muncii în care copilul învățînd activitățile practice și meșteșugurile să poată deveni un viitor promotor al construcției sociale dezvoltîndu-și sentimentele sociale, simțul solidarității și al cooperării, sentimentul de apartenență la comunitatea de viață națională, la interesele vitale și tradițiile poporului și țării ; realizarea unei noi relații profesor-elev, bazată pe legătura directă cu sufletul copilului în dorința de a comunica și a-l înțelege, pe disciplina liber consimțită și exemplul educatorului, pe promovarea autoperfecționării prin autoinstruire și autoeducație, profesorul fiind îndrumătorul și organizatorul unui cît mai adecvat *mediu educativ*, care să prilejuiască manifestarea posibilităților elevului și dezvoltarea multilaterală a personalității.

Pe coordonatele diacronic și sincronic, *pedagogia și educația nouă a* acoperit pînă acum un întreg secol, putîndu-se distinge etape ale dezvoltării cuprinzînd un întins și variat registru tematic. Astfel considerăm că poate fi etapa caracterizată prin constituirea și dezvoltarea psihologiei pedagogice, pedologiei, pedagogiei experimentale și a unei diverse palete de științe pedagogice (pedagogia vîrstelor, pedagogia personalității, pedagogia sexuală, pedagogia curativă etc.), etapă ilustrată de contribuțiile lui Binet, Claparède, Buyse, Meumann, Piéron, Chrismann, Foerster, Wallon, Piaget, Stern, Bühler, Simon, Stanley Hall, Watson, Mendousse, Fl. Ștefănescu-Goangă, Al. Roșca, D. Todoran ș.a. O altă etapă de mare cuprindere poate fi aceea caracterizată prin manifestarea unor orientări de mare rezonanță ca : școala activă, pedagogia muncii și școala vieții, comunitățile sau grupele de muncă școlare, centrele de interes, școlile noi, sistemele Mannheim, Dalton, Wynntka etc., etapă ilustrată de : Ferriere, Bovet, Dewey, Kerschensteiner, Pabst, Petersen, Demilins, Cousinet, Freinet, Makarenko, Wyneken, Key, Montessori, Lietz, Red-

(Continuare pag. 60)

* R. COUSINET, *Educația nouă*. E.D.P., București, 1978, trad. prof. dr. VICTORIA C. PETRESCU, și prof. ELVIRA BALMUȘ.

ȘCOALA — centru de educație comunistă

Dr. GHEORGHE BUNESCU, CONSTANTIN NICULESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Problematica tot mai complexă a lumii contemporane impune o orientare prospectivă în determinarea și realizarea finalităților educației, pentru a pune în acord aspirațiile firești ale subiecților cu cerințele dezvoltării economico-sociale. Anticiparea tendințelor de dezvoltare socială — condiție a prefigurării profilului personalității umane — se realizează în funcție de sistemul social-economic și politic, de particularitățile concret istorice ale fiecărei țări. Pentru dezvoltarea contradictorie a educației contemporane în condițiile societății capitaliste este semnificativă aprecierea autoarei studiului „Cîteva căi și mijloace ale sociologiei învățămîntului", Anne van Haecht [1], potrivit căreia școala reprezintă în aceste condiții un instrument al transmiterii ereditare a privilegiilor în măsura în care reușește să-i convingă pe cei neprivilegiați că datorează destinul lor școlar și social lipsei de aptitudini și de merite.

REVOLUȚIONALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC, atît la nivelul sistemului, cît și la nivelul conținutului procesului instructiv-educativ, este întemeiată de concepția științifică elaborată de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, privind îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — factori primordiali pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră. Obiectivele fundamentale ale învățămîntului stabilite în documentele programatice ale partidului sînt exprimate sintetic în Rezoluția Congresului educației politice și al culturii socialiste: „Școala trebuie să asigure pregătirea tineretului pentru muncă și viață, însușirea celor mai noi cunoștințe teoretico-științifice și culturale, să dezvolte în rîndul tinerilor respectul și pasiunea pentru munca concretă, producătoare de valori materiale. În același timp, trebuie să crească rolul educativ al școlii, contribuția ei la cunoașterea și însușirea problemelor culturii, la sădirea în rîndul tineretului a înaltelor trăsături morale ale omului nou" [2]. Noua Lege a educației și învățămîntului prevede în acest sens că: **„Fiecare unitate de învățămînt trebuie să fie un puternic centru de educație socialistă și comunistă a copiilor și tinerilor"** [3].

În cinstea celei de-a XXXV-a aniversări de la revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și a Congresului al XII-lea al partidului, școala românească este angajată plenar în direcția pregătirii multilaterale a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate, formării și educării omului nou, perfecționării continue a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a oamenilor muncii, asigurării condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății, ridicării nivelului general de cultură și cunoaștere a poporului. Afirmarea potențialului creator al societății noastre impune valorificarea tuturor resurselor educative de care societatea dispune. Valorificarea superioară a resurselor educative, presupunînd realizarea unor efecte sociale, economice și educative cît mai ample și profunde, cu eforturi economice limitate, impune în același timp, organizarea și valorificarea cercetării pedagogice, care trebuie să prospecteze și să fundamenteze — teoretic, metodologic și practic-metodic — activitatea educativă în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării sociale a patriei.

---

[1] ANNE VAN HAECHT, *Quelques vois et moyens de la sociologie de l'enseignement*, „Revue de l'Institut de sociologie" 1977, nr. 3—4 (citat după FRED MAHLER, *Profesorul și strategiile dezvoltării educaționale*, „Revista de pedagogie", 1979, nr. 2).

[2] *Rezoluția Congresului educației politice și al culturii socialiste*, vol. *Congresul educației politice și al culturii socialiste*, 2—4 iunie 1976, București, Ed. politică, 1976, p. 406.

[3] *Legea educației și învățămîntului*, 26 decembrie 1978, București, Ed. didactică și pedagogică, p. 33.

PRIN INTEGRAREA ŞCOLII CU PRODUCŢIA, cu practica socială se creează premisele folosirii tuturor resurselor educative ale societăţii, a realizării unitare a sarcinilor pregătirii profesionale, ştiinţifice şi culturale, a educaţiei politico-ideologice prin acţiunea convergentă a tuturor factorilor educativi în cadrul procesului de educaţie permanentă a tinerilor şi adulţilor. Formarea aptitudinilor şi competenţelor, a atitudinii de angajare responsabilă, revoluţionară este un proces complex care presupune, pe lîngă asimilarea informaţiei educaţionale, „un joc dialectic al acceptării şi inovării în raport cu ansamblul normelor şi valorilor proprii sistemului de învăţămînt" [4].

Pentru a determina participarea conştientă şi creatoare a tinerilor la luarea şi îndeplinirea hotărîrilor care privesc progresul general al patriei se impune atît explicarea şi înţelegerea transformărilor care se produc şi a tendinţelor de evoluţie a fenomenelor şi proceselor naturale şi sociale, cît şi evidenţierea unor probleme complexe, a semnificaţiilor şi implicaţiilor acestora pentru viaţa fiecărui tînăr şi om al muncii. **Tineretul trebuie pregătit pentru rezolvarea unor probleme complexe** privind : o folosire eficientă a resurselor naturale, materiale şi umane, care să determine o dezvoltare puternică a venitului naţional, o creştere economică în condiţiile protecţiei mediului natural ; o repartiţie în spiritul echităţii socialiste, care să determine cointeresarea şi răspunderea fiecărui om al muncii ; o participare directă conştientă, critică, responsabilă, care să determine funcţionarea optimă a mecanismului economico-financiar, a sistemului de autogestiune şi autoconducere, a democraţiei socialiste ; o evidenţiere a superiorităţii umanismului socialist faţă de umanismul burghez, a concepţiei ştiinţifice revoluţionare faţă de concepţiile mistice retrograde în practica socială şi în experienţa de viaţă a fiecăruia. **O importanţă deosebită are cunoaşterea de către cadrele didactice a preocupărilor elevilor, a motivaţiei lor de angajare responsabilă la muncă şi învăţătură, a unor factori care pot limita angajarea responsabilă** (caracterul neechitabil al relaţiilor interpersonale din colectivul şcolar, criterii neclare sau nerespectate de apreciere a elevilor şi cadrelor didactice, decalajul între abordarea şi rezolvarea unor probleme, nerespectarea hotărîrilor luate), **precum şi a modalităţilor de dezvoltare a angajării responsabile** (punerea deschisă, sinceră, lucidă şi critică a problemelor de muncă şi viaţă, urmată de propunerea de către elevi, îndrumaţi de cadrele didactice a unor soluţii educative sau organizatorice).

Educaţia comunistă, vizînd în ultimă instanţă formarea convingerilor ştiinţifice privind materialitatea lumii, determinismul natural şi social, progresul social-istoric, posibilitatea cunoaşterii şi transformării lumii, precum şi a atitudinii revoluţionare faţă de muncă şi viaţă, presupune într-o primă etapă — care corespunde în linii generale învăţămîntului primar şi gimnazial — un proces de formare a reprezentărilor şi noţiunilor ştiinţifice, a unor sentimente şi deprinderi morale ; în această etapă este deosebit de importantă grija pentru concordanţa între vorbe şi fapte, astfel încît sentimentele şi deprinderile să nu rămînă în urma noţiunilor ştiinţifice şi morale asimilate de elevi.

În ceea ce priveşte formarea atitudinilor — care au rol integrator la nivelul personalităţii subiectului — trebuie ţinut seama de faptul că acest proces se desfăşoară la vîrsta adolescenţei, cînd elevul are capacitatea de distanţare critică faţă de norme, în virtutea unor aspiraţii superioare ; în mod firesc apare posibilitatea ca elevul adolescent să ia decizii în cunoştinţă de cauză, privind integrarea lui socio-profesională.

Sub aspect pedagogic se impune recunoaşterea faptului că **formarea convingerilor ştiinţifice este o premisă necesară, deşi nu suficientă, a dezvoltării unor atitudini ca : manifestarea liberă şi responsabilă, optimismul în posibilitatea cunoaşterii şi transformării lumii conform unor idealuri, respectul pentru valorile umane de adevăr, dreptate, demnitate. Asemenea atitudini morale comuniste pot fi determinate numai de autentice convingeri ştiinţifice privind materialitatea lumii, determinismul natural şi social, rolul transformator al omului în raport cu natura şi societatea.** Cercetări desfăşurate de noi cu privire la procesul de educaţie materialist-ştiinţifică şi politico-ideologică a elevilor au evidenţiat că **abordarea unitară şi complexă a problemelor practicii, evidenţierea relaţiilor intercondiţionare dintre aspectele tehnice, economice, organizatorice, juridice, morale, culturale, ştiinţifice şi politice ale acestor probleme, face posibilă înţelegerea concret-logică a acestora prin folosirea experienţei de muncă şi viaţă a elevilor. Dezvoltarea convingerilor ştiinţifice şi transformarea lor în atitudini morale, de libertate şi responsabilitate se realizează în condiţiile stimulării disponibilităţilor creatoare, participative ale subiecţilor.**

VALORIFICAREA CONŢINUTULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI în scopul înţelegerii de către elevi a bazelor ştiinţifice ale proceselor tehnologice, sensurilor unor pro-

[4] ACULIN CAZACU, *Curs de sociologia educaţiei şi învăţămîntului*, tema : „Învăţămîntul — tip de sistem integral deschis. Micromodele şi macromodele ale sistemului de învăţămînt şi integrării fluxurilor şcolare", Centrul de multiplicare al Universităţii Bucureşti, 1974, p. 25.

cese naturale și sociale, a semnificațiilor unor norme și valori se poate realiza mai eficient **prin explicarea interdependenței dintre aspectele fizico-chimice, biologice, geografice, istorice ale realității, prin evidențierea relațiilor dintre lumea vie și nevie, dintre natură și societate, dintre om și natură, dintre om și societate.** Cercetările noastre au condus la constatarea faptului că elevii întîmpină dificultăți în înțelegerea acestor intercondiționări datorită faptului că programele și manualele nu urmăresc consecvent un asemenea obiectiv. Asemenea dificultăți apar cu privire la înțelegerea unor probleme ecologice, ca : originea vieții și a omului, condițiile vieții și evoluția lor, bazele bio-psiho-sociale ale comportamentului uman. Cercetarea noastră a confirmat în acest sens virtuțile metodei studierii interdisciplinare a unor probleme teoretice și practice. Pentru formarea sistemului de cunoștințe și a unor convingeri științifice este necesară folosirea de către cadrele didactice a metodei interdisciplinare, colaborarea între cadrele didactice de diferite specialități, precum și folosirea unor metode care activizează intelectual și moral : problematizarea, descoperirea, lucrul în grup etc.[5]. Se poate realiza astfel abordarea unor probleme privind modificarea condițiilor de viață, evoluția omului și a vieții sociale, posibilitatea de integrare socială, profesională și morală a tinerilor absolvenți, mergîndu-se pînă la **evidențierea implicațiilor ideologice și filozofice într-un mod accesibil elevilor prin dezbaterea unor probleme ale activității practice, în special a problemelor de etică profesională și socială.**

În ceea ce privește înțelegerea semnificațiilor sociale a normelor și valorilor morale, există resurse educative nevalorificate suficient, atît timp cît nu se evidențiază caracterul istoric și tendințele de evoluție a sistemului de norme și valori, concordanța acestor tendințe cu interesele generale fundamentale și cu interesele individuale, în societatea noastră socialistă. În procesul educației patriotic-revoluționare se impune, din motivele arătate, pe lîngă cunoașterea trecutului istoric, a bogățiilor și frumuseților patriei, a realizărilor din anii construcției socialiste, și **conștientizarea de către elevi a perspectivelor de evoluție a societății, a ceea ce este practic realizat și a ceea ce trebuie de realizat, în perspectiva aspirațiilor superioare și a idealului comunist**[6]. Devine astfel posibilă dezvoltarea motivațiilor de participare, manifestarea dorinței de autodepășire prin raportarea sinceră și lucidă a ceea ce este la ceea ce trebuie transpus în realitate. În acest sens se impune stimularea spiritului critic al elevilor[7] prin metoda „anchetei-inverse", a studiului de caz, a evidențierii deosebirii dintre norma ideală și obiceiul practicat, folosind exemple din activitatea practică-educativă a elevilor. Dezbaterea acestor probleme poate fi orientată asupra unor aspecte ale relațiilor din colectivul școlar și nu doar spre aspecte ale comportamentului individual. **O atenție deosebită trebuie acordată problemelor de etică profesională și formării comportamentului economic la elevi** (este semnificativ faptul sesizat de elevi că sînt puși să lucreze inutil la piese supradimensionate făcînd risipă de material, din dorința maiștrilor-instructori de a le forma deprinderi de lucru).

În procesul de asimilare a normelor sociale un rol deosebit îl au relațiile din colectivul școlar, dintre profesor și elevi, dintre elevi, precum și modul de apreciere a activității elevilor. Dezvoltarea criteriilor de apreciere (efortul propriu al elevului, atitudinea față de muncă și învățătură) și a metodelor de apreciere (formularea de către elevi a unor probleme, elaborarea unor proiecte pe teme de sinteză alese de elevi) poate contribui nu numai la interiorizarea unor norme și valori, dar și la crearea de către elevi a acestora. Desigur, un rol important îl are exemplul personal al educatorului, concordanța între vorbele și faptele acestuia ; atitudinea educatorului întemeiază atitudinea de încredere a elevului în principiile pe care educatorul le susține, precum și respectul elevului față de normele și valorile societății noastre.

Pentru dezvoltarea atitudinii comunist-revoluționare la elevi, pe baza formării convingerilor științifice, se impune deci organizarea experienței morale și a relațiilor sociale ale elevului în sensul democratizării relației profesor-elev, al perfecționării formelor de autogospodărire și autoconducere în colectivele școlare. Elevii pot fi solicitați la elaborarea programelor de activități, a unor produse materiale și culturale, a unor norme de comportare, avînd mereu în vedere rolul determinant al relațiilor sociale de solidaritate și colaborare în colectivul școlar. Cercetările noastre confirmă teza potrivit căreia tendința de a pune de acord idealul tipului socialist de personalitate cu practica reală a relațiilor sociale obligă ca, din cînd în cînd să se facă corecturi în sfera acțiunii pedagogice „în domeniul care se referă, din

[5] vezi, *Finalități ale procesului de formare a bazelor concepției științifice revoluționare la elevi*, București, „Revista de pedagogie" 1977, nr. 10 și *Optimizarea procesului de formare a bazelor concepției științifice revoluționare la elevi*, București, „Revista de pedagogie", 1978, nr. 9.

[6] vezi, GH. BUNESCU, *Premise metodologice ale elaborării obiectivelor educației patriotice revoluționare*, București, „Revista de pedagogie", 1976, nr. 10.

[7] vezi, GH. BUNESCU, *Dezvoltarea spiritului critic al elevilor de liceu*, București, „Revista de pedagogie", 1975, nr. 11

punct de vedere istoric, la modelele de urmat, adică la eroii reali din istoria creării și dezvoltării societății noastre" [8]. Aceasta presupune în practica educativă **o grijă pentru caracterul prospectiv al conținutului învățămîntului, în scopul deprinderii elevilor cu abordarea unor probleme ale viitorului societății noastre.**

PENTRU EDUCAȚIA COMUNISTA A ELEVILOR, un rol deosebit îl au activitățile cu conținut instructiv-educativ din afara clasei sau a școlii. În acest sens se impune ca școala să promoveze „un spirit de cooperare educativă cu instituțiile economice și culturale din societate" [9] și să crească aportul școlii la „construirea unui cîmp educativ rațional, organizat pe bază de norme pedagogice" [10]. Practic, în relația școlii cu familia, cu organizațiile de copii și tineret, cu întreprinderile economice și instituțiile culturale, **școala este aceea care trebuie să impună exigențele privind conținutul instructiv-educativ al activităților desfășurate, precum și grija pentru folosirea eficientă a timpului elevului, dat fiind că bugetul de timp al elevului constituie o importantă resursă educativă.** În acest sens putem afirma că este mai bine să lăsăm elevii să se odihnească decît să-i chemăm la activități care nu sînt bine organizate sub aspectul conținutului educativ și al condițiilor de realizare. Factorii de ambivalență ai mesajelor educative extradidactice obligă pe educator să mediteze „asupra formării la elevi a spiritului critic și a capacității de selecție a mesajelor cultural-educative" [11].

În sfîrșit, tot **școala este chemată să realizeze „educarea educatorilor",** a părinților în primul rînd, precum și perfecționarea pregătirii profesionale și politice a cadrelor didactice și maiștrilor-instructori. Participarea cadrelor didactice la activități metodice și de cercetare, stimulată în condițiile noii Legi a educației și învățămîntului, presupune **un echilibru în orientarea acestei activități spre studierea unor fenomene naturale și sociale și a unor procese tehnologice și educative.**

PE BAZA CERCETĂRILOR DESFĂȘURATE ȘI A CONCLUZIILOR la care am ajuns ne-am propus să inițiem un program de cercetare-dezvoltare pentru implementarea rezultatelor cercetării *. În acest sens, am constituit un **colectiv metodologic pentru problemele educației comuniste,** format din cadre didactice și cercetători care și-au propus să studieze particularitățile și preocupările specifice elevilor din colectivul școlar al unei unități de învățămînt, problemele concrete care apar în procesul complex de educație comunistă, precum și soluțiile practice care se pot elabora pentru aceste probleme. Finalitatea practică a acestei acțiuni de integrare a cercetării pedagogice cu practica educativă constă în crearea premiselor pentru experimentarea unor metode educative care, pe măsura verificării și validării lor, vor putea fi supuse factorilor de decizie, ca măsuri apte de a fi generalizate.

[8] JAN SZCZEPANSKI, *Sistemul de învățămînt și modelul socialist al personalității,* „Sociologia educației și învățămîntului", București, Ed. didactică și pedagogică, 1977, p. 69.
[9] VASILE POPEANGĂ, *Școala și mesajele educative extradidactice,* „Revista de pedagogie", București, 1977, nr. 10, p. 6.
[10] *Ibidem.*
[11] *Ibidem* p. 5.
* Mulțumim și pe această cale colectivului și conducerii Școlii generale nr. 92 din București.

EDUCAȚIA IDEOLOGICO-POLITICĂ A ELEVILOR PRIN LECȚIA DE ISTORIE

Prof. ION GEORGESCU
Lugoj

Lecțiile de istorie nu sînt numai un izvor de cunoștințe despre trecutul omenirii — așa cum s-ar părea —, ci și o modalitate de învățăminte valoroase, care ajută tineretul școlar să înțeleagă marile procese istorice în evoluția omenirii și în înfăptuirea marilor idealuri pentru o viață mai bună, să înțeleagă legile ge-

nerale ce au acționat și acționează în societate, să cunoască dinamica forțelor sociale înaintate, rolul hotărîtor al maselor populare în înfăptuirea aspirațiilor de progres și de civilizație ale omenirii.

În cadrul problematicii privind educația ideologico-politică a elevilor prin lecția de istorie, am folosit documentele de partid, literatura politică cît și izvoarele istorice, în special în cadrul predării istoriei României și universale. Am folosit acele documente și texte din lucrările clasicilor marxism-leninismului care, prin integrarea lor în lecție, contribuie la educația ideologico-politică a elevilor, la formarea **concepției** științifice despre lume și viață. Orientarea ideologico-politică realizîndu-se numai prin fundamentarea procesului instructiv-educativ pe partinitate și obiectivitate, presupune o susținută argumentare științifică, interpretarea materialist-dialectică a evenimentelor istorice, analizarea și aprecierea proceselor istorice de pe poziția clasei celei mai înaintate — clasa muncitoare.

De asemenea, am folosit acele izvoare istorice care atestă faptele de vitejie și eroism ale înaintașilor, deci care ajută generațiile actuale să-și sporească eforturile în opera de construire a societății socialiste în patria noastră.

Hotărîrea nestrămutată de luptă necontenită — sub cele mai diferite forme — răscoale populare, intensă și iscusită activitate diplomatică, războaie drepte și revoluții — împotriva asupririi și cotropirii străine, pentru libertate națională și dreptate socială, pentru o viață liberă și demnă, într-un stat unitar și independent este cuprinsă în numeroase izvoare istorice. Folosirea lor ca materiale în cadrul lecțiilor a contribuit la formarea la elevi a concepției științifice despre lume, mărind puterea de convingere, ușurînd înțelegerea și explicarea cauzalității proceselor istorice pe plan național, iar în cadrul istoriei universale realizînd o corelație între acestea și evenimentele petrecute pe plan mondial.

În paginile următoare vom prezenta modul cum am folosit materialele auxiliare pentru educația ideologico-politică a elevilor prin lecția de istorie, începînd cu integrarea documentelor de partid.

Documentul de partid este un îndreptar în aplicarea învățăturii marxist-leniniste, nu numai în ceea ce privește studierea faptelor și fenomenelor, ci, prin ajutorul real pe care ni-l oferă în lămurirea cauzelor apariției și dezvoltării acestora, contribuie și la înțelegerea de către elevi a legilor dezvoltării fenomenelor istorice.

Pentru a obține rezultatele scontate, folosirea documentelor de partid, am căutat să folosesc și cunoștințele anterioare ale elevilor în vederea activizării lor la lecție.

Astfel, la clasa a IX-a, în predarea temei „Transilvania de la 1849 pînă la primul război mondial", pentru reliefarea contribuției aduse de marxism în procesul de organizare a clasei muncitoare, am folosit un fragment din documentul privind activitatea Secției Internaționalei I din Timișoara: „Internaționala a pătruns adînc și în Timișoara, în numeroasa muncitorime a multiplelor fabrici din oraș, cît și printre muncitorii săraci care lucrează în orașele miniere apropiate, Anina și Reșița".

Pentru a înțelege mai bine fragmentul citat, acesta a fost redat cu ajutorul retroproiectorului, clasa putînd să-l analizeze concomitent cu expunerea lecției.

În comentarea fragmentului, am arătat elevilor că, Asociația generală a muncitorilor din Timișoara, înființată la 11 octombrie 1868, a devenit, în primăvara anului 1869, secție a Internaționalei I, care înscrie între preocupările sale de bază răspîndirea ideilor marxiste în mișcarea muncitorească din țara noastră. Elevii au înțeles că ideile de bază ale întemeietorilor socialismului științific, Marx și Engels, au pătruns în România la puțin timp de la apariția lor. Concomitent, am prezentat diapozitivul „Familia", din 19/31 decembrie 1871, privitor la constituirea Internaționalei I.

În felul acesta militanții socialiști au fost înarmați cu învățătura cea mai avansată a epocii, cu teoria socialismului științific, care și-a adus o contribuție importanță, în deceniile 7 și 8 ale secolului trecut, la organizarea mișcării muncitorești pe o treaptă superioară și pe pămîntul României.

La clasa a IX-a, în predarea temei „Unirea Transilvaniei cu România, încheierea procesului de formare a statului național unitar român", pentru subliniera adeziunii mișcării muncitorești față de unirea Transilvaniei cu România, și a rolului jucat de P.S.D. din Transilvania în realizarea unirii, am folosit un fragment dintr-un document elaborat de P.S.D. România în 2/15 decembrie 1918, intitulat: „P.S.D. și hotărîrea de la Alba Iulia":

„Proclamarea unirii tuturor românilor e astăzi fapt împlinit. La Alba Iulia, toți reprezentanții românilor din vechea Ungarie, fără deosebire de clasă și vederi politice au ajuns la înțelegerea că unirea trebuie făcută, căci numai astfel se va asigura deplina putință de propășire și de dezvoltare a neamului românesc, care a fost ținut de veacuri în robie. La aducerea acestei hotărîri am luat și noi parte,

[1] AUGUSTIN DEAC, *Internaționala întîi și România*, Editura politică, București, 1964, p. 109; citat din documente maghiare M.M.T.V.D., vol. I, p. 195–200.

socialiștii români... Hotărîrile Adunării Naționale sînt pentru noi o garanță morală de primul rang ; căci aceste hotărîri vor trebui împlinite, deoarece ele au izvorît din voința întregului popor.

Noi vom rămîne și în viitor tot aceia care am fost pînă azi : luptătorii cei mai neîmpăcați contra tuturor asupritorilor și cu toate faptele noastre vom căuta să servim marea și sfînta cauză a socialismului" [2].

Comentînd textul, elevii au arătat că P.S.D. Român din Transilvania s-a situat tot timpul în fruntea luptei maselor muncitoare pentru eliberarea națională și dreptate socială, luptă care a culminat cu acțiunile din toamna anului 1918. Ca o confirmare a rolului jucat de socialiști în lupta de eliberare națională a românilor transilvăneni, este faptul că în Consiliul Național Român Central /C.N.R.C./, format la 18/31 octombrie 1918, au fost aleși șase membri social-democrați și șase reprezentanți ai Partidului Național Român /P.N.R./, care va lua conducerea luptei pentru unire.

În acest fel s-a înțeles rolul jucat de socialiștii români în înfăptuirea actului unirii de la Alba Iulia din 1 decembrie 1918.

Odată cu comentarea textului, elevii au avut posibilitatea să intuiască, prin intermediul diapozitivului nr. 24 [3] — care reprezintă Marea Adunare Națională de la Alba Iulia din 1 decembrie 1918, locul unde s-a desfășurat acest important eveniment istoric, precum și moțiunea Unirii votată de Adunarea Națională din Alba Iulia.

OPERELE CLASICILOR MARXISM-LENINISMULUI și lucrările teoretice ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., sînt prețioase materiale în sprijinul educației ideologico-politică a elevilor prin lecția de istorie.

În operele clasicilor marxism-leninismului găsim numeroase referiri la cele mai importante evenimente din istoria universală și a României. Folosirea lor la lecții întăresc o serie de fapte și fenomene istorice, lămuresc cauzele apariției și dezvoltării lor, particularitățile acestora, lărgesc orizontul de cunoștințe al elevilor.

Lucrările clasicilor marxism-leninismului nu sînt numai o sursă de informare despre trecut, ci îi ajută pe elevi în înțelegerea dinamicii forțelor sociale înaintate, a rolului preponderent al maselor populare în înfăptuirea aspirațiilor de progres ale omenirii, să cunoască legile dezvoltării societății omenești.

La clasa a VIII-a, în predarea temei „Formarea primelor cnezate și voievodate românești", pentru a evidenția că formarea relațiilor feudale și formarea primelor formațiuni prestatale, este rezultatul unui proces intern de dezvoltare social-economică pe pămîntul României în secolele IX-X, am folosit Expunerea prezentată de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., la Sesiunea solemnă comună a C.C. al P.C.R. și M.A.N. — din 9 mai 1977, în care se subliniază : „Odată cu terminarea marilor migrațiuni, dezvoltarea forțelor de producție și schimbarea caracterului relațiilor sociale, pe teritoriul țării noastre s-a trecut la o organizare administrativă superioară, luînd ființă primele nuclee voievodale, ai căror conducători, cum sînt Gelu, Glad, Menumorut, au dus grele lupte pentru apărarea și consolidarea entității politice distincte.

Din această perioadă datează începuturile conlucrării strînse dintre populația română și populația bulgărească așezată pe malul drept al Dunării, în cadrul regatului bulgaro-valah al Asăneștilor — condus cînd de români, cînd de bulgari — și care a contribuit la dezvoltarea amîndor popoare" [4].

Trecînd la comentarea citatului, am scos în evidență importanța formării relațiilor feudale pe întreg teritoriul țării noastre, concretizate prin alcătuirea primelor formațiuni prestatale, care marchează începutul unei epoci noi în istoria poporului român. Această organizare statală în condițiile divizării politice statale specifice feudalismului, are totuși un caracter unitar. Poporul român de pe ambele versante ale Carpaților, Dunăre și Mare, s-a dezvoltat în condiții social-economice și politice asemănătoare.

Formarea statelor feudale românești a contribuit la ridicarea pe o treaptă superioară a civilizației materiale și spirituale pe teritoriul patriei noastre. Totodată, s-au închegat și întărit relațiile cu statele vecine în lupta comună împotriva popoarelor migratoare pentru a-și păstra ființa națională și pentru progres social.

DIFUZAREA BROȘURII LA ÎNCEPUTUL OREI a dat posibilitate elevilor să ia contact direct cu documentul, să participe activ la discuțiile purtate.

Pentru concretizarea celor discutate, am prezentat elevilor, prin intermediul aspectomatului, diapozitivul [5] nr. 6, care cu-

---

[2] *Presa muncitorească și socialistă din România*, vol. III (1917—1921), partea I, (1917—1919), București, Editura politică, 1971, p. 74—75.

[3] Tematica consacrată istoriei patriei, a partidului comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România, — Diapozitive — București, Editura politică, 1966, p. 166—167.

[4] NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere prezentată la Sesiunea solemnă comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, Marii Adunări Naționale și activului central de partid și de stat consacrată sărbătoririi centenarului proclamării Independenței de stat a României*, 9 mai 1977, Editura politică, București, 1977, p. 9.

[5] Tematică consacrată istoriei patriei, a partidului comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România, Diapozitive, București, 1976, p. 5.

prinde un facsimil din Gesta Hungarorum de Anonymus, în care se amintește de cele trei ducate românești din Transilvania, conduse de Glad, Gelu și Menumorut.

La clasa a VIII-a, în predarea temei „Războiul țărănesc condus de Gheorghe Doja", pentru reliefarea rolului maselor populare și a luptei de clasă în istorie, am folosit un citat din lucrarea lui Fr. Engels, „Războiul țărănesc german" și anume: „...În primăvara anului 1514 a izbucnit în Ungaria un război general al țărănimii. S-au adunat aproximativ 60.000 de oameni care au fost puși sub comanda lui Gh. Doja, un secui ce se distinsese și în celelalte războaie împotriva turcilor. Armata cruciată deveni o armată revoluționară. Atacul lui Doja împotriva Seghedinului a dat greș, așa că el s-a îndreptat împotriva Cenadului pe care l-a cucerit după ce zdrobise o armată de nobili sub conducerea lui Stefan Báthory și a episcopului Csáky... În Cenad el proclamă republica, desființarea nobilimii, egalitatea pentru toți și suveranitatea poporului" [6].

Analizînd cu elevii acest citat, am scos în evidență că la marele război țărănesc din 1514 au participat masele populare din Transilvania, fără deosebire de neam — români, maghiari, secui, sași și sîrbi. Țăranii răsculați s-au bătut vitejește pentru cucerirea cetăților de la Mureș și a Timișoarei, deși nu aveau mijloacele de luptă de care dispuneau nobilii. Elevii și-au dat seama că politica trădătoare a clasei stăpînitoare a dus la înfrîngerea răscoalei. Pentru caracterizare am citat: „...Țăranii fură atacați prin surprindere de Zapolya și risipiți, Doja însuși fu prins și fript pe un tron înroșit în foc și mîncat de viu de oamenii lui, cărora le fusese dăruită viața numai cu această condiție. Cadavrele țăranilor atîrnau cu miile de-a lungul drumurilor sau la intrarea satelor arse" [7].

S-a mai precizat că, în unele părți ca, de pildă, în Țara Bîrsei — răsculații nu erau înfrînți cu totul nici în vara anului 1515, fiind nevoie de trimiterea unei armate feudale împotriva țăranilor și iobagilor răsculați. Cele relatate i-au ajutat pe elevi să înțeleagă combativitatea maselor, curajul și eroismul lor, rolul deosebit pe care l-au jucat în lupta pentru dreptate socială pe pămîntul Transilvaniei.

Paralel cu luptele pentru dreptate socială purtate secole de-a rîndul de poporul român, se remarcă o tradiție a ideilor de republică la români, idee care va transpare tot mai mult în secolele următoare.

Concomitent cu analiza fragmentelor, am expus elevilor diapozitivul conținînd „Martiriul lui Doja".

La clasa a VI-a, în predarea temei „Războiul țărănesc german și însemnătatea lui", pentru evidențierea cauzelor care au dus la ridicarea țărănimii germane în prima jumătate a secolului al XVI-lea, în perioada descompunerii feudalismului, am folosit un fragment din lucrarea lui Fr. Engels „Războiul țărănesc german", care sublinia că: „Jefuirea țăranilor de către nobilime se agrava cu fiecare an. Iobagii erau storși pînă la ultima picătură de sînge, șerbii erau împovărați cu noi dări și prestații sub fel de fel de pretexte și denumiri. Clăcile, dijmele, arenzile, taxele de feudă, taxele de succesiune, banii pe care-i percepea feudalul sub pretext că-l apără pe iobag și multe alte taxe erau mărite în mod arbitrar în ciuda învoielilor anterioare. Dreptatea era refuzată țăranilor și constituia un obiect de trafic, iar atunci cînd cavalerul nu putea să ajungă pe altă cale la banii țăranului, îl băga pur și simplu la închisoare și îl silea să se răscumpere" [8].

Din analiza fragmentului, realizată cu ajutorul elevilor, a reieșit faptul că țăranii iobagi germani s-au ridicat la luptă împotriva asupritorilor ca urmare a situației disperate în care ajunseseră, a intensificării exploatării, a creșterii numărului obligațiilor cărora trebuiau să le facă față.

Am precizat elevilor aportul progresist adus de reforma religioasă la declanșarea războiului țărănesc german, cît și superioritatea reformei populare a lui Thomas Münzer, contribuția ei la antrenarea maselor exploatate în lupta antifeudală.

Războiul țărănesc german se încadrează în șirul de lupte antifeudale din Europa de la începutul secolului al XVI-lea, lupte desfășurate și pe pămîntul Transilvaniei și al Banatului.

Faptele au evidențiat cauzele ridicării la luptă a țărănimii atît din Germania, cît și din alte țări, cauze care au determinat masele de țărani să transforme uneltele agricole în arme, în vederea obținerii de drepturi.

Fragmentul a fost multiplicat și difuzat elevilor la începutul orei, ceea ce le-a permis o participare activă în analiza textului.

La clasa a VI-a, în predarea temei „Revoluția din 1848 din țările române", pentru evidențierea obiectivelor revoluțiilor din răsăritul și sud-estul Europei în care se integrau și revoluțiile din țările române, am folosit un citat dintr-un articol scris de Marx și Engels, apărut în „Noua gazetă renană", în care se sublinia: „Marile țări agricole situate între Marea Baltică și Marea Neagră nu pot fi izbăvite de barbaria patriarhală — feudală — decît cu ajutorul unei revoluții agrare care să-i transforme pe țăranii

[6] FR. ENGELS, *Războiul țărănesc german*, ediția a III-a, E.S.P.L.A., București, 1958, p. 81—82.
[7] FR. ENGELS, *Op. cit.*, p. 82
[8] FR. ENGELS, *Op. cit.*, p. 37.

iobagi sau clăcași în proprietari de pămînt liberi, o revoluție cu totul asemănătoare celei care a avut loc în 1789 în statele franceze“ [9].

Comentînd textul, am subliniat că cele două obiective principale ale revoluției de la 1848 din răsăritul și sud-estul Europei, deci și în țările române, au fost: problema agrară și problema națională. În timp ce în orașe se dezvolta industria, la sate persistau în cea mai mare parte a Europei Centrale și Răsăritene relațiile feudale care apăsau milioane de țărani, ce erau nevoiți să dea o mare parte a rodului muncii lor feudalilor autohtoni și străini.

Aceste relații, pe lîngă că loveau în interesele vitale ale celei mai mari părți a populației, constituiau o serioasă piedică în calea dezvoltării economiei capitaliste, a progresului social. De asemenea, o serie de popoare, între care și poporul român, gemeau sub jugul asupririi străine.

Imperiul habsburgic era o adevărată închisoare a popoarelor, tot așa Imperiul țarist și cel otoman, împotriva cărora s-au ridicat la lupta de eliberare națională cea mai mare parte a popoarelor subjugate, luptă care a culminat cu revoluția de la 1848.

Revoluția de la 1848 din țările române a fost astfel integrată în revoluția de la 1848 din Europa, **elevii înțelegînd** obiectivele urmărite de acestea.

Textul a fost expus cu ajutorul retroproiectorului, elevii avînd posibilitatea aprofundării conținutului său.

În cadrul activității la lecție, un rol important îl joacă și folosirea izvoarelor istorice, ca materiale auxiliare în scopul realizării educației ideologico-politice a elevilor.

Moștenitor al marilor virtuți și tradiții ale glorioșilor săi înaintași, poporul român a dus o luptă îndîrjită și neîntreruptă pentru a-și păstra ființa, graiul și glia strămoșească. Lupta de aproape două milenii pentru dezvoltarea de-sine-stătătoare, pentru afirmarea ființei sale naționale constituie o trăsătură caracteristică a întregii istorii a poporului român. Această luptă s-a îmbinat strîns cu bătăliile de clasă purtate de masele populare pentru dreptate socială și națională, împotriva exploatării și asupririi feudale și capitaliste. În aceste acțiuni, alături de români s-au aflat maghiari, secui, germani și alte populații așezate în decursul ultimului mileniu, pe teritoriul țării noastre. În munca și lupta comună s-au făurit legăturile de frăție și solidaritate dintre poporul român și naționalitățile conlocuitoare.

Aplicînd o metodologie adecvată și diversificată, în folosirea materialelor și documentelor prezentate mai sus, am constatat că ele ne-au fost de un real folos în realizarea educației ideologico-politice a elevilor.

[9] K. MARX — FR. ENGELS, *Revoluția de la 1848*, Culegere de articole din „Noua gazetă renană“, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 98.

ELEVII DE VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ȘI IDEILE DE PRIETENIE ȘI PACE ÎNTRE POPOARE

Înv. PRECUP ROMAN
Tg. Lăpuș, județul Maramureș

În practica poporului român cuvintele PRIETENIE și PACE nu sînt simple afirmații, ci idealuri supreme — așa cum o dovedește multimilenara noastră istorie — spre care este îndreptată întreaga muncă de educație a maselor de oameni ai muncii și în special a tinerelor generații care se formează pe băncile școlilor. Educatorii școlii românești au căutat să semene în sufletele fertile ale tinerei generații sămînța bună a prieteniei și păcii, care să încolțească și să rodească spre binele și prosperitatea întregului nostru popor, a umanității.

SE ȘTIE CĂ ROMÂNIA A PROPUS ORGANIZAȚIEI NAȚIUNILOR UNITE, ca o clauză de prim ordin, educarea tineretului în spiritul prieteniei și înțelegerii între popoare, în spiritul păcii, aspect pe care-l oglindesc fidel programele și manualele școlare de la toate nivelurile de învățămînt, atît în limba română, cît și în limbile naționalităților conlocuitoare. La clasele primare manualul de citire este punctul central în realizarea noțiunilor amintite, a formării elevilor în virtutea acestor idei minunate. În manualele de citire se găsesc multe lecții care au un conținut deosebit de eficient pentru educarea copiilor în spiritul prieteniei și păcii. Iată doar cîteva asemenea lecții: „C-an datina străbună", „Zile de neuitat", „Strada mea", „Porțile de Fier", „Pămînt însorit", „Nioka", Fii mîndră de fiii tăi, mamă română", „Dacă toate-acestea fi-vor învățate", „Copiilor din lumea-ntreagă", „Zburați, porumbei!", „Pentru pace", „Pacea" etc. care au fost mijloace eficiente în realizarea educării copiilor în spiritul prieteniei și păcii. Studiul acestor lecturi și comentarea conținutului lor cu elevii au trezit în inimile lor dragostea față de semeni, față de toți copiii lumii, respectul față de toate popoarele care luptă pentru o viață mai bună, trezind în același timp și ura neîmpăcată împotriva acelora care urzesc războaie aducătoare de atîtea suferințe lumii și, în primul rînd, copiilor.

Copiii de vîrstă școlară mică nu pot înțelege dimensiunea acestor stări de lucruri. Ei își supraapreciază forțele și se miră, cum de maturii nu pot face un lucru pe care ei consideră că l-ar putea face, dacă ar fi lăsați. De aici se desprinde o primă concluzie, și anume, copiii de vîrstă școlară mică se însuflețesc repede de acțiuni și fapte mari, fiind gata să le rezolve pe loc, dar nu-și pot evalua propriile puteri, nu pot să-și aprecieze limitele posibilităților de care dispun, aceasta pentru că trăiesc încă destul de intens sub influența magică a basmului, unde totul e posibil.

Tendința copiilor de a înlătura pe cei ce aduc rău omenirii se împletește strîns cu sentimentul de prietenie, de solidaritate cu toți copiii care suferă, care nu se pot bucura la fel ca ei de frumoșii ani ai copilăriei. Pentru această categorie copiii sînt în stare de lucruri mari. Spre exemplu, comentînd situația unor copii care suferă de pe urma războaielor, elevii și-au manifestat dorința de „a-i aduce la ei acasă să-i îngrijească, să se joace împreună, să mănînce împreună" și concluzia lor, „să nu mai fie triști".

Datorită particularităților psihice ale micilor școlari între copii se leagă foarte repede prietenia. În stabilirea prieteniilor de joacă ei nu fac nici o discriminare. Pentru ei culoarea feței și starea socială sînt cu totul neglijabile. Toți sînt copii și se bucură de bucuria semenului lor. Asemenea prietenii se leagă nu numai în joacă, ci și în procesul muncii, în excursii, drumeții și în diferite alte ocazii. Spre exemplu, eleva Camelia Toma s-a împrietenit pe țărmul Mării Negre cu copii din alte țări, împreună cu care „s-a jucat foarte frumos" — cum a mărturisit ea — s-au înțeles prin mimică, prin gesturi, dar s-au simțit bine. Un caz similar ni-l oferă situația ce se creează în taberele internaționale, unde prieteniile între copii sînt mai bine conturate și ele devin mai durabile, menținîndu-se prin corespondență.

DESPRINDEM O NOUĂ CONCLUZIE, și anume, predispoziția copilului pentru prietenia cu cei de o vîrstă cu el fără nici o discriminare. Ba mai mult, ei se împrietenesc foarte repede și cu maturii, dacă găsesc la ei un zîmbet cît de cît binevoitor. Zîmbetul, voioșia și buna dispoziție îl apropie pe copil în cea mai mare măsură de adulții care manifestă această stare, în timp ce fața crispată îi trezește frică și-l îndepărtează.

Copiii au trăiri emotive deosebit de puternice. Ei trăiesc cu intensitate acțiunea unui basm sau a unei întîmplări. Secvențele hazlii îi fac să rîdă din toată inima, în timp ce secvențele triste le storc lacrimi. Există copii atît de sensibili, de emotivi, încît nici nu pot participa la audierea sau vizionarea unui episod dramatic. Ei își astupă ochii și urechile, preferînd să abandoneze acțiunea. Grija și durerea lui pentru cel în cauză este enormă și se bucură nespus de mult cînd aude că totul s-a terminat cu bine, că eroul a scăpat teafăr din toate încercările. El reacționează în baza celui mai curat sentiment de prietenie, de înțelegere, de pace, gîndindu-se mai mult la semenii lui decît la el. În această situație locul central îl ocupă prietenul, prin care trăiește și care s-a contopit cu ființa lui întru totul.

— „De ce ești trist?" — am întrebat într-o zi pe un elev; mi-a răspuns: — „Nu vrea să se joace Sorin cu mine". Copilul suferă și se bucură alături de prietenul său, pe care nu vrea să-l piardă.

Țin să subliniez faptul că la educarea elevilor în spiritul prieteniei, păcii și înțelegerii între popoare, pe lîngă obiectele de învățămînt din cadrul școlii, mai concură în mare măsură și acțiunile organizate în afara școlii, mediul de educație în familie, exemplul personal al educatorilor etc. Tocmai de aceea, se impune o conlucrare a tuturor factorilor educativi, pentru a se atinge nobilul scop al omenirii din zilele noastre — pacea.

Voind să mă conving în ce măsură elevii la terminarea clasei a IV-a înțeleg noțiunile de prietenie și pace, care este efectul educativ în acest sens al factorilor educaționali amintiți mai sus, pe parcursul cursului primar, am pus elevilor cîteva întrebări la care aceștia au răspuns în scris. La întrebarea: „Cum înțeleg eu prietenia cu toți copiii lumii? s-au obținut răspunsuri de felul: a nu se ocărî, a nu se certa, a nu se bate, a trăi în armonie ca frații, ca florile, a se juca și a drumeți împreună, a se ajuta în muncă, a se sprijini la nevoie în durere, a învăța împreună copii albi și negri, a coresponda, a se iubi etc. și toate acestea fără nici o discriminare. Din răspunsurile lor se vede clar că prietenia pentru copiii de vîrstă școlară mică nu este ceva formal, ceva impus din afară, ci reprezintă o necesitate vitală, o zestre a naturii lor, pe care și-o manifestă de la sine, este, în concluzie, însăși viața lor de care nu putem și n-avem dreptul să-i lipsim.

„A scoate prietenia din viață, e ca și cum am scoate soarele din lume" — spunea Cicero — și socot că nimic nu poate fi mai concludent decît această cugetare. Iată de ce se impune educarea copiilor în spiritul prieteniei, al înțelegerii și stimei reciproce.

NOȚIUNEA DE PACE A FOST DEFINITĂ de către acești mici elevi prin: înțelegere, liniște, viață îmbelșugată, iubire de țară, libertate tuturor popoarelor, muncă liniștită, întrajutorare, prietenie între popoarele lumii, dragoste de viață, a nu trăi cu arma în mînă, a nu fi asuprire ș.a.m.d. Modul de exprimare a noțiunii de pace este foarte variat și circumscrie trăsătura caracteristică a copilului și anume, setea de libertate deplină spre a putea trăi în fericire ca într-o lume de basm. Concluzionez, afirmînd că pentru ei noțiunea PACE nu este abstractă cum s-ar părea. În jocurile lor, cît și în alte împrejurări cînd cineva îi supără, ripostează prin apostrofări de genul: „Lasă-mă-n pace!", „Dă-mi pace!" — ceea ce înseamnă a fi lăsat în liniște, în libertate spre a-și desfășura viața, de fapt și de drept, așa cum simte el, cum îi place, adică în pace.

Cerîndu-le să motiveze de ce iubesc pacea, au răspuns: pentru că pot avea o copilărie frumoasă, că au de toate, că se pot ajuta, că sînt liniștiți și fericiți, că se pot juca, că le este dragă viața și nu vor să moară, că iubesc țara și libertatea, că nu vor să vadă oameni necăjiți, deci iubesc oamenii din toată inima, așa cum numai copiii o pot face, numai inimile lor lipsite de viclenie, de egoismul feroce al dominației și profitului.

Motivarea este exprimată plastic și cu multă sinceritate, și aceasta, pentru că dragostea lor pentru oameni, pentru viață este nelimitată. Iubesc pacea pentru că din cele învățate, din cele văzute și auzite prin intermediul diferitelor mijloace și-au format convingerea că de fapt numai pacea le poate asigura fericirea de care sînt însetați, bucuria de a trăi alături de mamă, de tată, de frați și prieteni.

Vrînd să-i pun în situația de a-și face o autoanaliză în acest sens, am cerut să-mi spună prin ce dovedesc ei că iubesc pacea și ce-au făcut pentru a o sprijini. Răspunsurile obținute afirmau cu prioritate: învățătura, dragostea de țară, comportarea morală, contribuția la fondul păcii, la fondul UNICEF, prietenia cu copiii din țările străine întîlniți pe litoralul Mării Negre sau în tabere, jocul comun cu copiii străini veniți pe litoralul românesc, faptul că nu se bat cu alți copii, buna înțelegere cu vecinii etc. Se observă că aici răspunsurile au o formă mai apropiată de exprimare, că ele vizează fapte concrete săvîrșite de ei, despre care vorbesc cu multă plăcere, fabulînd chiar.

În final am cerut elevilor să răspundă la întrebarea: „Cum dorești să arate lumea în timp de pace?" — la care au răspuns că o doresc: ca o floare, ca o primăvară cu flori și cîntec, ca un palat al frumuseții cu oameni buni și harnici, cu construcții social-culturale și industriale mari, cu străzi asfaltate, ca o stea strălucitoare în care lumea să fie fericită ș.a.m.d. Menționez, că la această întrebare au fost formulate cele mai multe răspunsuri și mai diferențiate. Ele exprimă fidel dorința copiilor pentru o lume a păcii, grija lor pentru viitorul lumii, care se va traduce în fapte atunci cînd destinul omenirii va fi văzut și dirijat în mai mare măsură spre grija responsabilă a popoarelor față de viitorul luminos al copiilor. Lumea pentru copii începe dincolo de pragul casei și e plină de taine pe care dorește să le cunoască.

EDUCAȚIA CA ASIMILARE A LIBERTĂȚII

Prof. DOINA CALOMFIRESCU

Omul nu se naște liber de la natură. Omul învață să fie liber ; își însușește prin educație știința și arta de a fi liber, de a-și organiza actele, dorințele și voința în imperiul dependențelor sale numeroase cu realitatea. Sistemul dependențelor sale în ansamblul lumii constituie premisele libertății sale. Din cea mai fragedă vîrstă copilul este introdus, prin educație, în procesul asimilării libertății, integrîndu-se pe măsura acestei asimilări, denumită maturizare socială, în spațiul socio-economic, politic și cultural al poporului său în integralitatea tridimensionalității sale trecut, prezent, viitor — cu deosebire în viitor, ca și creator al acestuia. Astfel, a educa, înseamnă a învăța și a ajuta copilul să-și dezvolte, să-și amplifice și să-și realizeze vocația libertății.

SCOPUL CARDINAL AL EDUCAȚIEI este de a modela conexiunile copilului în devenirea sa spre adult cu realitatea, astfel încît să-l învețe pe acesta să facă din cerințele sociale resorturile libertății sale. Educația are rolul de a forma omul, încît el să acționeze întotdeauna conform cauzalității universale, care este necesitatea socialmente determinată înțeleasă ca datorie și comandă ce ține de natura lucrurilor și de bunul mers al societății. „...Astfel, o voință liberă și o voință supusă legilor morale este unul și același lucru", preciza Kant în **Întemeierea metafizicii moravurilor** [1]. Prin urmare, educația are menirea socială de a forma astfel copilul în devenirea sa spre adult, încît acesta să învețe să asimileze libertatea ca dimensiune morală.

A educa, înseamnă a învăța copilul să transpună necesitățile exterioare — cerințele adulților — în lumea sa interioară ca motive ale actelor sale, cărora le conferă astfel calitatea de a fi libere ; înseamnă a-l învăța să transfigureze principiul cauzalității ce guvernează lumea externă în principiul motivației ce guvernează lumea sa interioară, deciziile, voința și comportamentul său. Copilul trăiește de timpuriu, în mod spontan, această experiență, sub influența cerințelor și comportamentului adulților în mijlocul cărora trăiește. Educația, ca sistem dirijat de influențe în cadrul instituțiilor specializate are însă rolul de a organiza eșalonat în timp astfel de seturi de experiențe din ce în ce mai complexe, pentru a dezvolta aptitudinile copilului de a converti necesitatea în libertate, de a-i dezvolta aptitudinea de a fi liber, căci educația este „efectul cumulativ al tuturor acțiunilor de învățare succesive" [2], cum subliniază W. H. Kilpatrick. Kilpatrick precizează cu pertinență : „învățăm cu exactitate ceea ce trăim, învățăm ceea ce acceptăm ca mod de trai și învățăm în măsura în care îl trăim" [3]. Deci copilul învață tot ceea ce trăiește, în măsura în care „este pus" să-l trăiască. Este deci clar că el învață și să fie liber, într-un mod desigur specific, pentru că nu există libertatea în sine, ci numai gîndire liberă, voință liberă, acte libere etc. libere, în măsura în care ele sînt înțelegerea unor necesități socialmente determinate. Libertatea fiind fenomenul cel mai grandios al spațiului social, „învățarea libertății" ca efect cumulativ al întregului proces instructiv-educativ este scop al educației.

Educația ca acțiune socială de mare anvergură organizează experiențele intelectuale, afectiv-volitive și cele sociale ale copilului și apoi ale tînărului în devenirea sa spre adult pe perioade lungi de timp — zece, doisprezece ani, pentru ca acesta, în procesul trăirii lor, să-și organizeze actele în ansamblul dependențelor lui cu ceilalți, să învețe să selecteze și să ierarhizeze aceste relații după criteriul eficienței maxime a acțiunii și a amplorii sferei libertății, care trebuie să coincidă ; să învețe să țină cont de libertatea celorlalți, respectînd-o și adaptîndu-și conștient propria-i libertate la libertatea celorlalți, să învețe că poate fi liber numai în măsura în care libertatea sa este expresia libertății celorlalți, deci expresie a justiției. Aceasta este una din rațiunile cele mai profunde ale educației în societatea noastră socialistă.

Care este metoda prin care îl învățăm pe copil să fie liber și să se dezvolte ca ființă liberă ? Metoda constă în **dezvoltarea puterilor copilului,** dezvoltarea îndeosebi a puterilor lui intelectuale, căci libertatea înseamnă *putere* : putere de înțelegere (a necesității socialmente determinată), putere de deliberare, putere de decizie și putere de realizare a deciziei prin acțiunile cele mai eficiente, putere de asumare a riscurilor ce decurg din deciziile luate sau din dezicerea de

ele. Așa cum subliniază Engels, „libertatea constă deci în a ne domina pe noi înșine și în a domina natura exterioară, dominare întemeiată pe cunoașterea necesităților“ [4]. Libertatea însemnînd dominație, este deci putere. Formînd puterea de înțelegere a copilului ca existență umană în devenire, educația formează premisele libertății sale. Toate sistemele de educație și instrucție și întregul proces educațional organizat de societate urmărește în principal formarea puterilor intelectuale ale copilului și ale tînărului și, implicit, dezvoltarea aptitudinilor lui de a fi tot mai liber în acțiunile sale. Educația este astfel o modelare socială a libertății copilului și a viitorului adult.

În sensul strict al cuvîntului educația este organizarea spațiului cultural printr-o selectare, ordonare și ierarhizare a valorilor ce trebuie asimilate de personalitatea în devenire a copilului după legități psiho-pedagogice, făcînd din acesta cel mai puternic factor formativ și informativ ce are rolul de a constrînge capacitățile intelectuale ale copilului să se dezvolte pînă la limite corespunzătoare, să imprime viteză și ritm creșterii ponteților lui formative.

Prin faptul că educația constrînge intelectul copilului să asimileze sistemele de valori ale societății noastre, prin faptul că îl învață pe copil să trăiască aceste valori într-un mod socialist, obiectivat în modul de viață școlar și în modul de viață din instituțiile aferente școlii, îl ajută să-și formeze stilul propriu materialist-dialectic de a gîndi lumea, păreri personale în probleme esențiale, capacitatea de a lua decizii, de a-și asuma riscurile ce decurg din ele, de a-și imagina viitorul, de a-și manifesta originalitatea ca ființă unică și irepetabilă etc., îi construiește dimensiunile libertății.

Una din coordonatele construirii dimensiunilor libertății copilului și viitorului adult prin educație constă în construirea libertății de gîndire. Proces de mare complexitate, construirea libertății de gîndire este procesul dialectic de formare a strategiilor informaționale și a strategiilor cognitive ale copilului în devenirea sa spre adult, în interdependențele și intercondiționările lor reciproce. Strategiile informaționale, prin care tînărul își formează universul său informațional, prin asimilarea unei părți din cultura spirituală a societății sale, ea însăși parte a culturii spirituale universale, constituie știința lui de a învăța și axul formării puterilor sale intelectuale. (În treacăt fie zis, putem citi uneori afirmații derutante pentru profesor și periculoase pentru elev ca: școala trebuie să transmită și cunoștințe elevilor !). Strategiile informaționale ce trebuie formate în procesul educațional se obiectivează în :

1) Strategiile intelectuale, de la cele mai simple — deprinderi de citit, de calcul și de comunicare a celor înțelese pînă la cele mai complexe deprinderi de receptare a informațiilor, de stocare și de reactualizare a lor.

2) Strategiile de ordonare și clasificare a informațiilor după criterii științifice, de restructurare a lor prin integrarea noilor cunoștințe.

3) Strategiile de modelare a informațiilor, pentru a le conferi suplețe și fluiditate astfel, încît acestea să poată trece cu ușurință dintr-un sistem de cunoștințe însușite la un obiect într-un sistem de cunoștințe însușite la alt obiect ; adică strategiile de transfer al cunoștințelor, strategii ce pot și trebuie să fie educate pentru a conferi interdisciplinaritate cunoștințelor. (Adeseori în practica școlară sistemele de cunoștințe însușite la un obiect de studiu sînt rigide, foarte bine „fixate“, încît cu greu se activează și „trec“ la un alt obiect de studiu, tocmai pentru că elevul nu are încă formate strategiile de transfer conștient al cunoștințelor).

4) Strategii de prevenire și anulare a interferenței cunoștințelor, adică, capacitatea și modalitățile proprii de fină discriminare, de sesizare a diferențelor și nuanțelor pentru a evita confuziile, interpretările grosiere ce pot bloca raționamentele și pot dezordona informațiile.

5) Strategiile de repetare și de fixare a cunoștințelor în vederea evitării sau restrîngerii uitării — „strategiile uitării“ (Uitarea este o condiție a progresului gîndirii, dar e bine ca elevul să știe ce se poate uita și ce nu).

Sistemul informațional al elevului, ca și al adultului, fortifică capacitățile intelectuale, constituie fundamentul libertății de gîndire, acel „spațiu interior“ specific de mișcare a gîndirii. Cu cît acest „spațiu interior“ este mai bine saturat, mai bogat în informații specifice și interdisciplinare, relevante și dinamice, complex structurate și suple, cu atît gîndirea este mai liberă în procesualitățile ei. Aceste procesualități ale gîndirii, denumite atît de plastic în pedagogia modernă (R. Gagné și L. Briggs) strategii cognitive constau din sisteme de „deprinderi organizate intern care dirijează comportamentul elevului“, deprinderile de a-și organiza procesele de învățare, propriul mod de gîndire, dar mai ales „deprinderea de a defini și elabora soluția unei probleme cu totul noi“ [5]. Într-un sens mai larg, strategiile cognitive sînt modalități specifice fiecă-

rui individ de a descoperi adevărul, de a ajunge la cunoașterea cauzelor și de a găsi soluțiile problemelor noi. Cu alte cuvinte, strategiile cognitive sînt modalități specifice de a conferi sistemului informațional propriu funcționalitate, modalități specifice de a transforma informațiile pasive în informații funcționale, în norme care să guverneze comportamentul elevului și apoi al adultului care va deveni.

În devenirea dialectică a acestor două sisteme de strategii cu predominanța strategiilor cognitive asupra celor informaționale ca efect cumulativ al procesului educațional, se dezvoltă posibilitățile creatoare și puterile specifice ale omului: „puterea de a elabora scopuri, de a judeca înțelept, de a evalua dorințele prin consecințele ce vor rezulta din acțiunea lor; puterea de a selecta și ordona mijloacele pentru a executa scopurile alese“ [6]. Iar aceste puteri ale intelectului sînt fundamentul libertății individului uman.

Intercondiționarea libertate-educație (autoeducație) este o dimensiune existențială a ființei umane; durează deci toată viața. Prin urmare, educația permanentă ca efect cumulativ al științei de a învăța toată viața este atît la nivel biologic, cît și la nivel psihic și social garanția libertății individului uman de-a lungul vieții. Nu este suficient ca societatea să te formeze ca ființă liberă prin educație, trebuie să te învețe cum să poți folosi educația, pentru a-ți consolida libertatea de-a lungul întregii vieți.

Libertatea de gîndire este numai o jumătate de libertate. Este adevărat că libertatea de gîndire este „jumătatea“ de libertate care o condiționează pe cealaltă jumătate — libertate de acțiune, dar oricum, fără aceasta a doua componentă, nu există libertate plenară. Omul este ființă acțională prin excelență; vocația acțiunii este înscrisă în structurile sale genetice ca și vocația cugetării. Relația de completitudine dintre cele două specii de libertate constă în faptul că libertatea din planul gîndirii se obiectivează în libertatea de acțiune, devenind realitate tangibilă și criteriu de măsurare a dimensiunilor reale ale oricărei libertăți. Spațiul social-economic în care trăiește omul este domeniul în care libertatea de gîndire se obiectivează în acțiunea liberă, adică în acțiunea conformă necesității înțelese. În acest context integrarea învățămîntului cu producția — deziderat major al partidului nostru — nu este o cerință accidentală sau de moment, ci este cerută de însăși dimensiunea integrală a libertății umane.

BIBLIOGRAFIE

1. KANT IMMANUEL, *Intemeierea metafizicii moravurilor*, în vol. „Critica rațiunii practice“, trad. de N. Bagdasar, Ed. științifică, București, 1972, p. 65.
2. W. H. KILPATRICK, *Filozofia educației*, în vol. „Antologia pedagogiei americane contemporane“, E.D.P., București, 1971, p. 127.
3. W. H. KILPATRICK, *Op. cit.*, p. 127.
4. FR. ENGELS, *Anti-Dühring*, în „Opere“, vol. 20, București, Ed. politică, 1964, p. 112.
5. GAGNÉ R. și BRIGGS L., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977, p. 59.
6. DEWEY JOHN, *Experiență și educație*, în vol. „Trei eseuri despre educație“, E.D.P., București, 1977, p. 209.

Răsfoind cîteva din revistele elevilor*

Prezența — ca realitate — a revistelor editate de elevi se înscrie ca încă o dovadă a grijei și preocupării societății noastre — prin intermediul școlii — pentru dezvoltarea multilaterală a celor ce mîine își vor desfășura activitatea pe marile șantiere ale construcției materiale și spirituale al patriei.

Apărute sub îndrumarea directă și însuflețită a dascălilor — dăruiți muncii lor de instrucție și educație comunistă a tineretului — a organizațiilor de tineret și P.C.R. din școli, aceste publicații constituie una din formele de realizare a climatului fertil, propice încurajării și dezvoltării potențelor creatoare ale elevilor din școala noastră.

Urmărind tematica unor astfel de reviste, reținem cu satisfacție ca preocupare de căpătîi pe aceea de educare a tineretului în spiritul filozofiei materialist-dialectice al dragostei și prețuirii pentru înaintași, al respectului pentru eroii neamului și pentru cei ai zilelor noastre, care sub conducerea înțeleaptă a P.C.R. ridică România pe trepte tot mai înalte de bunăstare, progres și civilizație.

Realizarea acestor obiective cărora li se adaugă și altele, ca educarea omului de omenie, a dragostei pentru pămîntul natal, pentru popor, a dragostei pentru muncă, în spiritul păcii și înțelegerii între popoare, se împlinește prin publicarea unor articole ce dezbat probleme educative (articole despre contribuția vieții de organizație la educația comunistă a elevilor, semnificația activităților patriotice ș.a.), aspecte ale vieții cultural-artistice și politice a școlii, de popularizare științifică precum și altele ce punctează momente însemnate din istoria poporului român sau comemorări ale vieții și activității unor personalități de seamă din istoria neamului nostru.

„*Catarge*“ — revistă a elevilor Școlii generale nr. 9 din Arad — aflată la al 2-lea număr în aprilie 1979, constituie o reușită și un model în această direcție. Tematica uimește prin diversitate: în articolele consacrate aniversării a 2000 de ani de la întemeierea cetății dacice Zircidava și a 950 de ani de la prima atestare documentară a municipiului Arad se aduc mărturii grăitoare privind permanența românilor în istorie, continuitatea poporului nostru pe pămîntul României, latinitatea limbii române. Odată cu acestea sînt exprimate sentimentele de dragoste, stimă și aleasă prețuire ale elevilor față de conducerea de partid și de stat, față de tovarășul Nicolae Ceaușescu; aceleași sentimente răzbat și din poeziile elevilor publicate în acest număr al revistei („Am întrebat“, „Odă lui“, „Pentru patrie“, „Din trecut pînă-n prezent“, „Umbra lui Decebal“ ș.a.). Sînt prezente și articole de propagandă ateistă și poezii închinate muncii sau activității din organizația pionierilor, viața școlii este prezentă în pagini ce împărtășesc colegilor de generație realizări

(Continuare în pag. 64)

COLOCVIUL NAȚIONAL AL LITERATURII PENTRU COPII ȘI SIMPOZIONUL NAȚIONAL „COPILUL ȘI CARTEA"

Anul internațional al copilului a prilejuit și în țara noastră o serie de manifestări de prestigiu închinate cetățeanului de mîine de a cărei armonioasă împlinire și deplină implicare în marile idealuri ale umanității atîrnă destinul planetei. Printre aceste manifestări organizate în cursul lunii iunie, la București, se numără Colocviul național al literaturii pentru copii și simpozionul național „Cartea și copilul", unde au fost invitați toți factorii care participă la orientarea, elaborarea, tipărirea și difuzarea acestui principal mijloc de instruire și educare a tinerei generații.

Rapoartele prezentate, discuțiile foarte vii purtate pe marginea lor, ca și concluziile finale au scos în relief o serie de probleme cu acute implicații pedagogice.

Patru sînt forurile care dirijează întregul circuit al cărții pentru copii : Uniunea scriitorilor, unde funcționează o secție specială a literaturii pentru copii, cu autori specializați, dar și una de critică, menită să dezbată și această literatură, Consiliul Culturii și Educației Socialiste de care depind producția de carte (editurile) și difuzarea ei (librării și biblioteci), Ministerul Educației și Învățămîntului, care reglementează cerința de carte în raport cu necesitățile planurilor și programelor de învățămînt, în sfîrșit, Organizația pionierilor și Organizația „Șoimii patriei", preocupate, în special, de aspectul formativ-politic al cărții pentru cei mici.

Colocviul, ca și simpozionul au pus în evidență marile realizări, dar și carențele manifestate la nivelul celor pentru factori care pun în mișcare cartea pentru copii.

Astfel, atît din raportul secretarului secției de copii — Mircea Șintimbreanu — cît și din concluziile președintelui Uniunii scriitorilor — George Macovescu — s-a desprins faptul că literatura pentru copii este încă o „cenușăreasă" că i se aplică un regim discriminatoriu, atît la dreptul de autor cît și la premieri, că este aproape total ignorată de critica literară care, nu o dată, a pus sub semn de întrebare existența unei literaturi pentru copii cu parametrii ei specifici, că sînt genuri rămase în urmă și slab reprezentate la noi, în raport cu literatura mondială actuală din cauza unor prejudecăți care continuă să persiste. E vorba de literatura de informare științifică și de cea de fantezie (de ficțiune științifică).

Consiliul Culturii și Educației Socialiste nu reușește să satisfacă prin tirajele pe care le acordă cărții de copii „setea" de lectură a celor mici. În al doilea rînd, atît librăriile cît și bibliotecile — care reprezintă verigi importante între producătorul și consumatorul de carte — se rezumă la întocmirea de statistici de care nimeni nu ține seama. S-ar fi impus ca bibliotecarii să desfășoare — alături de psihologi și sociologi — o muncă științifică de testare a opiniei elevilor, colaborînd astfel la întocmirea unor planuri editoriale mai realiste și mai judicios puse de acord cu nevoile și cerințele micului cititor contemporan.

Învățămîntului i-au fost aduse, de asemenea, unele imputări. Poate cea mai gravă — pe care o subliniază, de altfel, G. Macovescu în concluziile la colocviu — este aceea a lipsei de colaborare între M.E.I. și Uniunea scriitorilor privind selecționarea literaturii pentru manualele școlare. În cărțile de română sînt incluse, pe lîngă lecturi valoroase sub raport estetic și educativ, și multe texte de umplutură, adesea improvizate, iar unii autori de manuale își permit libertatea de a scurta, mutila, rezuma și chiar prelucra fără har texte ale unor scriitori clasici, precum și ale unor autori contemporani. Atît colocviul cît și simpozionul au constatat o slăbire, în ultima vreme, a interesului acordat cercetării moderne a literaturii pentru copii. Absența cvasitotală a cercetătorilor din domeniul pedagogiei și psihologiei copilului de la colocviul național a frustat dezbaterile de punctul de vedere autorizat al celor mici cu particularitățile de vîrstă legate de condiția specială a copilului contemporan. Pe aceeași linie a minimalizării interesului pentru cărțile celor mici se înscriu : desființarea Catedrei de literatură pentru copii de la Facultatea de limbă și literatură română, absența unui tratat universitar de istoria literaturii pentru copii și a unui manual competent de nivel modern (cel care circulă în prezent în liceele pedagogice oferă — după opinia vorbitorilor — o imagine incompletă și deformată). „Bibliografia de literatura română pentru copii" de Viniciu Gafița, salutată (cu toate lipsurile ei metodologice și golurile de informare) ca o lucrare de referință, nu poate ține locul unei literaturi critice și pedagogice de specialitate.

În sfîrșit, organizația de pionieri, cu toate inițiativele sale frumoase (editarea unor antologii cu creații originale ale copiilor, acordarea, anual, a unor premii CNOP pentru cărți consacrate pionierilor și șoimilor patriei), nu colaborează suficient de strîns prin centrul său de îndrumare cu Uniunea scriitorilor și M.E.I. pentru a impulsiona beletristica cu teme de actualitate, precum și beletristica științifică pentru copii — domenii deficitare la ora actuală, dar de cea mai mare importanță în educarea comunistă a tinerei generații la care Organizația pionierilor și Organizația Șoimilor sînt chemate să aducă o substanțială contribuție.

Din aceste dezbateri au rezultat și cîteva „cîștiguri" ale literaturii pentru copii, precum și cîteva linii ferme de perspectivă.

Întîi s-a recunoscut în unanimitate existența statu quo și rațiunea de a fi a literaturii pentru copii, valoarea ei instructiv-educativă, rezultat al îmbinării armonice dintre comandamentele educației comuniste, cerințele pedagogice moderne și imperativul valorii artistice.

A fost spulberat mitul „conflictului" insolubil dintre scriitor — dornic de a scrie o literatură pentru literatură — și pedagog — adept al unor cărți moralizatoare, didacticiste, strict funcționale. S-a lămurit pentru totdeauna că o bună carte de copii nu este nici evazionistă, ieșită din cadrul și spiritul epocii, dar nici comandă socială brută, neprelucrată artistic, executată de veleitari improvizați pentru a umple un gol editorial sau o necesitate didactică.

Beletristicii istorice — destul de abundentă și de bună calitate la noi — i se cere veridicitate. „Cum să fie prezentată istoria noastră în literatura pentru copii ? Eu aș răspunde : Așa cum a fost. Avem o istorie mare și nu avem nevoie s-o alterăm, n-avem nevoie să-i creăm pete albe" — recomanda G. Macovescu, în concluziile colocviului.

În privința literaturii prezentului se resimte o mare sete de eroi. În afară de Ciopîrțilă și de Nică-Fără-Frică (pentru vîrstele mici), de „Cireșarii" (pentru preadolescenți), lipsesc în literatura copiilor eroi contemporani „electrizanți". De aceea, preferințele copiilor de azi înclină spre modele eterne din Creangă, Dickens, J. Verne, F. Cooper, St. Exupéry. „Ei iubesc mișcarea, aventura, sînt inventivi, practici dar și romantici, le place să descopere ei, să vorbească ei, nu să fie dădăciți sau să li se pună lozinci în gură" remarca cu multă justețe, O. Zotta, în intervenția sa la colocviu.

Trebuie readusă în actualitate literatura de ficțiune științifică (științifico-fantastică), bine reprezentată de scriitori cunoscuți și peste hotare, ca Vl. Colin, I. Hobana, I. Rogoz, V. Kernbach, dar vitregită în ultimii ani prin desființarea colecțiilor și reducerea considerabilă a numărului de titluri din planurile editoriale. „Campania contra „mașinii" distrugătoare de civilizație, întoarcerea către o literatură idilică a delicateții, bunătății, gingășiei, ca o contrareacție la duritatea și violența cultivate deliberat, nu motivează — spunea I. Hobana în interesanta sa expunere — condamnarea science-fiction-ului care dezvoltă imaginația, obligă copilul să gîndească prospectiv".

Un nou impuls trebuie imprimat așîjderea cărții științifice și tehnice pentru copii, care trebuie scrisă cu talent și anexată — conform cerințelor contemporane — beletristicii prin modul literar de reprezentare a informației. Și aici trebuie înlăturată prejudecata că o astfel de carte este o lucrare de „serviciu", considerată și onorată ca atare. Faptul că ea reprezintă doar 14% din planul editorial al cărții pentru copii în epoca revoluției științifico-tehnice este semnificativ pentru poziția minoră ocupată de acest gen de literatură foarte cerută de vîrsta de 9—14 ani. Există o cerință generală pentru publicarea unor cărți științifice atractive, pentru elaborarea unor enciclopedii competitive cu cele din străinătate.

În privința literaturii pentru preșcolari (ceva mai bine reprezentată), participanții la simpozionul „Copilul și cartea" i-au semnalat numărătoarele puncte vulnerabile ; ilustrațiile nu totdeauna adecvate și explicite (la astfel de cărți ele vorbesc în locul textului), nepotriviri între programele analitice și tematica acestora.

Fundamentarea științifică a literaturii pentru copii — sarcina cercetătorilor din domeniul psihopedagogiei —, elaborarea unor cursuri, ratate, manuale valoroase, închinate literaturii pentru copii în special de către istoricii și criticii specializați, realizarea unei legături mai strînse între cititori și editură prin intermediul bibliotecilor profilate care să transmită forurilor de cultură cerințele micilor cititori — condiție fundamentală pentru respectarea unor criterii moderne de marketing și ergonomie în întocmirea planurilor editoriale — sînt propleme de perspectivă, menite să asigure literaturii celor mici o neîntreruptă creștere calitativă.

Prof. dr. TUDOR OPRIȘ

(Urmare din pag. 45)

die, Decroly, G. G. Antonescu, Șt. Bârsănescu, Stanciu Stoian, I. C. Petrescu, I. Gabrea, A. Manolache ș.a. După cel de-al doilea război mondial, în contextul întinselor și profundelor transformări aduse de revoluțiile socialiste și de revoluția științifică și tehnică contemporană, se conturează o amplă și bogată etapă de perfecționare a procesului instructiv-educativ (tehnologia educațională, metodele descoperirii, problematizării, brainstormingul, jocul rolurilor etc.), etapă implicînd în țările socialiste revoluționarea întregului sistem de educație, învățămînt și al pedagogiei.

Analizînd cu o profunzime remarcabilă conceptul și sistemul educației noi, Roger Cousinet se situează pe o poziție radicală, proclamînd un antagonism esențial între educația tradițională și educația nouă. „Ne găsim — arată el — în prezența a două sisteme ireductibil opuse unul altuia" (p.6). Valorificînd plenar tezele pedagogice novatoare ale lui J. J. Rousseau și Lev N. Tolstoi, cunoscutul pedagog francez susține : „Copilăria are o valoare pozitivă, deci adultul nu trebuie s-o tulbure ; copilul are o constituție psihofizică deosebită, deci adultul nu poate acționa asupra acesteia" (p.63) ; copilul „se dezvoltă și ca să se dezvolte el trebuie să satisfacă trebuințele succesive aduse de această dezvoltare" (p.63). Educatorul, „are datoria de a cunoaște aceste trebuințe... și de a-i permite să-și satisfacă trebuințele adevărate, lăsînd toată libertatea maturizării și asigurîndu-i mediul convenabil" (p.71), „adaptînd mediul la copil" (p.74), ceea ce îi asigură și libertatea de manifestare, deoarece „a pune acest mediu la dispoziția copiilor înseamnă a le lăsa libertatea de a-l folosi" (p.79). Deci rolul educatorului este să organizeze, „să pregătească mediul potrivit, educația nouă fixîndu-i sarcina de a acționa nu asupra copilului ci asupra mediului. A pregăti mediul înseamnă, așadar, a căuta să satisfaci trebuințele copilului, a introduce în mediu stimulii care îi pot provoca reacțiile" (p.83). Educatorul, ca un medic igenist, „va modifica acest mediu, îl va îmbunătăți, îl va îmbogăți datorită descoperirilor succesive ale psihologiei copilului și datorită propriilor sale observații și experiențe. Va găsi alt ajutor chiar la copii care, nu trebuie să uităm, vor fi în acest mediu igenic făuritorii propriei lor dezvoltări" (p.102). Departe de a împărtăși o concepție pedagogică nondirectivistă, — cum o încadrare greșită ar putea-o face, — Roger Cousinet subliniază marele rol al educatorului în organizarea mediului educativ, arătînd „că el va fi mereu prezent pentru un ajutor efectiv și moral și că (elevul) se poate bizui pe ajutorul lui ori de cîte ori va fi necesar" (p.80).

Educația nouă a lui Roger Cousinet — apreciind critic limitele sale — constituie o lucrare deosebită ca aport valoric, orizont tematic și aprofundare. Tradusă la noi într-o remarcabilă limbă românească și competentă terminologie științifică, datorită prof. emerit dr. Victoria C. Petrescu și prof. Elvira Balmuș, ea constituie o prețioasă realizare.

ION ORGHIDAN

CONSIDERAȚII PRIVIND INSTRUIREA PRACTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL CONTEMPORAN DIN DIFERITE ȚĂRI

DUMITRU COPILU

Lucrarea sintetizează datele dintr-un studiu de pedagogie comparată despre 28 de țări, difuzat de UNESCO, în beneficiul specialiștilor din învățămînt și cercetarea pedagogică.

Problema cu care se confruntă astăzi învățămîntul contemporan, inclusiv cel românesc, constă în legarea procesului instructiv-educativ de producția materială, practica social-utilă și experimentul științific, în forme specifice de îmbinare a instruirii teoretice cu formarea practică, aceasta reprezentînd de altfel o coordonată actuală fundamentală a dezvoltării învățămîntului din R. S. România ca și din alte țări, îndeosebi din cele socialiste.

IPOTEZA DE LA CARE AM PORNIT în cercetările noastre anterioare de pedagogie comparată a constat în faptul că tocmai formele specifice de îmbinare a studiului teoretic cu pregătirea practică, adică procesul de corelare a cunoștințelor teoretice cu activitățile practice și munca productivă (din învățămîntul general și liceal, și reprezintă unul din factorii principali ai dezvoltării dinamice a învățămîntului contemporan.

După părerea noastră, din punct de vedere metodologic, procesul acesta de intermediere sau de corelare (Pc), determinat de dependența dintre teorie (procesul de instruire teoretică — Pt) și practică .procesul de instruire practică Pp), adică corelarea în procesul de învățămînt a cunoștințelor teoretice și aplicarea lor în condiții practice variate, credem că ar fi potrivit să se axeze pe criteriul unității în diversitate, vizînd modelul unui program unic și unitar. Ecuația s-ar putea exprima astfel : Pc = Pt/Pp.

Dacă procesul de corelare a teoriei cu practica în învățămînt (Pc) reprezintă o problemă care își așteaptă încă rezolvarea optimă în viitor, sub forma unui program complex unic și unitar, apreciem că rezolvarea optimă a acestui proces (programul Pc) ar depinde în cea mai mare măsură de modul în care este elaborat și rezolvat conținutul celor doi termeni ai raportului — Pt și Pp.

În privința conținutul primului termen (instruirea teoretică) problema ni se pare clară și relativ rezolvată, în sensul că istoria de veacuri a învățămîntului oferă o experiență bogată și valoroasă, în legătură cu care moștenim un întreg arsenal din ce în ce mai perfecționat de mijloace, metode și instrumente unice și unitare (planuri de învățămînt, programe școlare, manuale, îndrumări metodice, instrucțiuni, aparate didactice, construcții școlare etc.).

În privința conținutului celui de-al doilea termen (instruirea practică), în ultimele decenii și mai ales în ultimii ani s-au acumulat în învățămîntul contemporan pe plan mondial rezultate însemnate. În apariția lor cronologică, acestea sînt formele învățămîntului tip „sandwich", vechi de peste o jumătate de secol și pînă la tipul mai nou de învățămînt comprehensiv, specifice țărilor capitaliste.

ÎN ȚĂRILE SOCIALISTE, SISTEMUL INSTRUIRII POLITEHNICE s-a generalizat îndeosebi în ultimul deceniu, prin introducerea ca obligatorie în planurile de învățămînt a disciplinei speciale privind instruirea practică : sînt în curs de revizuire sub aspect aplicativ toate programele școlare ; ca urmare, au început să apară manuale noi de fizică, matematică, chimie, biologie etc., care reașează

materia potrivit cu logica științei și leagă rezultatele actuale ale științei și tehnicii de nevoile producției moderne, preferînd exemple din mediul social-economic înconjurător, deși mai puțin din realitatea școlară (activitatea productivă din ateliere, loturi școlare etc.); de asemenea, orarul școlar prevede în sistem glisant (sandwich) alternarea perioadelor (ore, zile, etape) de studiu cu activitățile practice și munca productivă etc.

Se constată însă, în practica curentă din școala contemporană, adesea o slabă legătură, uneori o discrepanță între procesul general de educație și instruirea teoretică (în clasă), ca și inițierea practică (în laborator și cabinet), pe de o parte, și pe de alta, procesul de formare și pregătire practică școlară (în activitățile practice și munca productivă din atelierele școlare și interșcolare, de pe loturile școlare, precum și în perioadele practicii din întreprinderi și instituții etc.) și extrașcolară formativ-creativă (din cercuri, concursuri, munca social utilă etc.).

Cu toate aceste neîmpliniri ale unui proces firesc de dezvoltare impetuoasă, experiența bogată și valoroasă acumulată, rezultatele pozitive obținute au fost într-o măsură insuficientă sistematizate și studiate, de asemenea, aceste rezultate nu s-au corelat satisfăcător, în raport cu cerințele și legitățile care le guvernează. De pildă, unul din elementele de bază ale procesului de instruire practică — asupra căruia vom insista în continuare — îl constituie formele specifice de organizare a acestei instruiri practice în diverse țări. Ce se poate observa în această privință?

Există încercări în diferite țări de a dezvolta și recomanda pentru generalizare în activitatea școlară anumite forme sau programe unice (ateliere interșcolare, combinate didactice de producție, complexe școlare integrate, tabere de muncă și odihnă etc. sau anumite modele de manuale și programe de instruire practică la discipline „prioritare"), în timp ce, realitatea școlară (pe plan regional sau național, local sau instituțional) a cerut și a impus apariția unui număr imens și foarte variat de structuri, aspecte și forme de organizare ca și programe de instruire, în funcție de anumite condiții particulare (tradiții, posibilități materiale, particularități istorico-geografice, concepție pedagogică, politică școlară, nivel general de dezvoltare etc.).

Proliferarea rapidă și atît de complexă a modalităților de organizare a instruirii practice în școala contemporană are o explicație logică și se bazează pe anumite legități și principii ale dezvoltării practicii școlare, care în același timp permite stimularea factorului de unitate în graful acestei diversități complexe. Tocmai acest caracter unitar ar putea fi luat drept criteriu de bază în proiectarea unui program unic și unitar de care are nevoie fiecare țară în parte. Unul dintre obiectivele cercetării noastre a constat tocmai în încercarea de a sistematiza, pe criteriul tipologic, multitudinea de forme, relevante pentru tipul de activitate practică școlară (productivă, formativ-creativă, didactică de familiarizare, profesională de orientare etc.).

În cercetările noastre ne-am sprijinit pe metodele și mijloacele unui instrument de lucru experimental de pedagogie comparată, de tipul sistemului informațional SID-ICP (Sistem de informare documentară privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția). Sursele înmagazinate în sistemul nostru informațional (literatură pedagogică: articole, cărți; de asemenea, documente oficiale: planuri de învățămînt, programe școlare, Hotărîri de stat, instrucțiuni ministeriale etc.) au înregistrat (numai pentru țările socialiste) peste 100 de variante ale denumirii disciplinei privind instruirea practică (denumirea generică și domenii ale ei, diferite de la o țară la alta) și un număr dublu de structuri și forme de organizare a acestei instruiri practice. Cîteva precizări se impun în legătură cu acestea, întrucît o analiză sumară a datelor care le conțin ne-a permis formularea unor concluzii preliminare, dintre care vom menționa trei.

1. Delimitarea tipologică

Datele privind conținutul activităților practice din învățămînt le-am grupat inițial în două categorii:

a. instruirea (politehnică) generală, care se realizează în cadrul disciplinei obligatorii privind instruirea practică (avînd denumiri foarte variate de la o țară la alta), în partea ei explicativă ca și la orele prevăzute pentru partea aplicativă a unor discipline școlare ca fizica, chimia, biologia, matematica, etc., în orele de laborator, cabinet, la unele cercuri etc.;

b. instruirea (politehnică) practică propriu-zisă, care se realizează în orele sau perioadele special prevăzute pentru activități practice (didactice de familiarizare), muncă productivă (producție), acestea fiind **obligatorii,** în conformitate cu programa școlară, sau **complementare,** ca activități extrașcolare, care se desfășoară: 1 — **în incinta școlii** (în cadrul diferitelor tipuri de: ateliere, cabinete, laboratoare, loturi școlare, ferme agricole, cercuri, concursuri, acțiuni de autogospodărire și autodotare etc.); 2 — **în apropierea școlii** (combinate didactice de producție, uzine-școală, complexe școlare, microîntreprinderi școlare, microcooperative școlare, șantiere-școală, centre interșcolare, cabinete de protecția muncii etc.); 3 — **în afara școlii** (în incinta întreprinderilor:

brigăzi de producție, practică productivă, activități practice de atelier etc.; în **unități agricole**: parcele școlare, ferme didactice, tabere de muncă și odihnă, solicitări sezoniere, lucrări de reparații, brigăzi pentru lucrări agricole etc.; cercuri la casele pionierilor sau la casele de cultură, cabinete interșcolare de protecția munci, brigăzi de muncă social utilă, brigăzi de instruire și producție, brigăzi de reparații, tabere de muncă și odihnă, tabere de creație științifică și tehnică, ateliere de producție, lucrări practice pe lotul didactic sau ferma școlară etc.); 4 — **mixte** (activități social-utile, cercuri de creație tehnico-științifică, cercuri de profil, cluburi tehnice, brigăzi de producție, mișcarea pentru creații și construcții tehnice, acțiunea „Pionieri ai tehnicii — pionieri tehnicieni", stații ale tinerilor tehnicieni sau naturaliști, cluburi de pregătire, creație și propagandă, birouri de brevetare, concursuri de creație și construcții tehnice, expoziții școlare, tabere de creație științifică și tehnică etc.).

2. Terminologia

Întocmirea unor indexuri de forme ale instruirii practice, efectuarea unor traduceri, elaborarea sistemului informațional ca și redactarea lucrării de față, de asemenea, dezbaterile în cadrul unor reuniuni naționale și mai ales internaționale, ne-au ridicat problema deosebit de importantă a **limbajului** în care scriem și vorbim.

Pentru a ne înțelege, avem nevoie de o terminologie clară, științific definită și unitară, în vederea eliminării ambiguităților. Or, operația de confruntare și echivalare în traducere a diferitelor denumiri (noțiuni, termeni), ne-a permis să observăm în literatura de specialitate o mare bogăție și varietate de termeni pentru un domeniu relativ-limitat, de asemenea, creșterea direct proporțională a unei doze de ambiguitate în înțelegerea acestor denumiri. Cauza acestui fenomen de ambiguitate constă atît în complexitatea modalităților de pregătire practică a elevilor în școala contemporană, cît și faptului că realități diferite sînt denumite, adesea empiric, cu aceiași termeni sau cu termeni apropiați: sau sînt denumite realități identice sau aproape identice cu termeni diferiți. Astfel, după denumirile care circulă în special în literatura pedagogică, adesea nu se distinge ce vrea să fie, de pildă, „Educația prin muncă": un concept, o orientare generală, o direcție în învățămînt sau o disciplină de învățămînt, sau capitol al acestei discipline, un domeniu sau un tip de activitate etc. Adesea traducătorii sporesc această ambiguitate. De exemplu, termenul „politehniceskoe obrazovanie" de regulă este tradus prin „învățămînt politehnic" (adică indicînd o anumită treaptă a sistemului de învățămînt, ceea ce este impropriu, pentru ceea ce vrea să însemne procesul politehnizării învățămîntului de cultură generală, deci a învățămîntului netehnic sau politehnic), în loc să fie tradus prin termenul propriu și logic „instruire politehnică" (în sensul politehnizării învățămîntului).

Este îndeobște recunoscut faptul că lipsa unei terminologii unitare — în orice domeniu, de altfel — unanim acceptate, corect traduse și utilizate, reprezintă o stavilă în calea comunicării și înțelegerii reciproce a oamenilor, un impediment în cunoașterea și evaluare științifică. În consecință, apare necesitatea de a utiliza în lucrările cu caracter pedagogic publicate, ca și în dezbaterile din cadrul reuniunilor științifice naționale și internaționale ale specialiștilor o terminologie precisă, unitară, traductibilă și corect tradusă; în același timp, se impune ca această terminologie să fie concepută și utilizată (reglementată) ca instrument de comunicare națională și internațională între specialiști, care să faciliteze cunoașterea și înțelegerea internațională.

Stabilirea terminologiei într-un domeniu sau teme de interes general este însă, după părerea noastră, o sarcină dificilă și delicată, complicată încă din cauza limbilor diferite, insuficientei elaborări a conceptelor pedagogice, a deosebirilor din structura învățămîntului și a tradițiilor specifice naționale etc. Tocmai de aceea noi nu punem problema și nici nu acceptăm măcar ideea stabilirii și definiției conceptuale a denumirilor (noțiunilor, termenilor) în cauză, pe care să le impunem altor țări, așa cum nu am accepta să ni se impună același lucru nouă, ci exclusiv ne referim la problema traductibilității și a utilizării rațională și corecte a denumirilor existente într-o țară sau alta, fără de care adesea ne punem în situația de a nu ne înțelege, sau de a nu ne înțelege corect unii pe alții.

3. Program complex

O ultimă remarcă facem în legătură cu sistemul formelor activităților practice, care reprezintă în fond nucleul instruirii politehnice. Prin numărul și varietatea lor, în practica școlară acestea întrec cu mult ceea ce se prevede oficial în programa școlară. Această situație aduce în atenția generală necesitatea elaborării unui **program complex de activități practice** (productive, social utile și didactice de familiarizare), pornind de la ceea ce există concret în prezent în practica școlară, sistematizînd întreaga gamă variată de aspecte și structuri, diferențiate pe vîrstă, sex, medii (urban și rural), nivele (cicluri) și profile. Acest program unic și unitar de activități practice ar oferi suficiente date și argumente pentru perfecționarea și chiar regîndirea actualelor programe școlare. Aceste două documente

școlare — programa școlară și eventualul program complex de activități practice — ar facilita realizarea acțiunii de corelare (Pc) a acestor activități practice social utile (Pp) cu programul existent de studii teoretice (Pt) de la lecție (în clasă, laborator sau cabinet).

Acest program complex de activități practice ar putea if elaborat cu concursul specialiștilor din învățămînt, cercetare și organe de conducere, care ar sistematiza și analiza formele existente de corelare a teoriei cu practica în procesul instructiv-educativ, precum și de îmbinare a instruirii și educației cu activitățile practice, munca productivă și creația tehnico-științifică din școală. Acest program ar putea fi conceput în același timp și ca un sistem complex integrator al școlii cu producția de bunuri materiale, practica social utilă, cu viața.

Perfecționarea, în felul acesta, a sistemului de instruire practică din învățămîntul general și liceal din R.S. România ca și din alte țări confirmă aprecierea unanimă, conform căreia formele existente în prezent în lumina principiului politehnic de pregătire a elevilor, ar aduce o notă de originalitate și un spor de eficiență învățămîntului, în același timp ar constitui o „inovație pedagogică", asigurînd mai multă stabilitate internă sistemului de învățămînt pe plan național, cît și pe plan internațional.

(Urmare din pag. 58)

și succese, dar și unele aspecte negative ; nu s-a neglijat nici caracterul informativ al publicației, răspunzîndu-se astfel nevoii de cunoaștere a elevilor, dar și de încurajare a activității creatoare a acestora — atît în domeniul științific cît și în cel literar-artistic. Pagina distractivă și de umor a revistei conferă acesteia — pe lîngă plusul de prospețime și voioșie — și aspectul satiric adresat *chiulului*, *lenei* și *lipsei de interes* pentru învățătură.

Realizata cu aceeași maturitate, tot de către elevi, pentru elevi, *„Licăriri"* — revistă a elevilor Liceului „Nicolae Bălcescu" din Craiova — se definește drept „călăuză permanentă a *pașilor generațiilor de azi* și de mîine". Și „Licăriri" este călăuză în istorie prin paginile scrise cu competență și sensibilitate adolescentină ce vorbesc tinerilor de azi despre războiul pentru independență națională ; despre activitatea de susținere a *acțiunilor de război de către* elevii și profesorii craioveni dintre care mulți — alături de alți tineri ai patriei — au plătit cu viața realizarea dezideratului național, despre răscoala țăranilor din 1907, despre lupta pentru Unire ș.a. „Licăriri" călăuzește cu *competența* pe cititor și *în* trecutul de cultură al poporului, prezentînd viața și activitatea românească (Gh. Țițeica, N. Titulescu, Th. Aman, Dorin Sireteanu, Simion Stoilov ș.a., toți foști elevi ai Liceului „N. Bălcescu"), subliniindu-se, la locul potrivit, contribuția științei românești la progresul și prosperitatea omenirii.

Pagina literară cuprinde — atît în proză cît și în poezie — „crezul" liceenilor craioveni care înseamnă deopotrivă dragoste față de trecutul de luptă al poporului, față de patrie, popor, partid, adevăr, muncă și pace.

Revista face cunoscută cititorilor viața școlară a liceului, prezentînd rezultatele elevilor la olimpiade, în cadrul cercurilor științifice, activitatea artistică a școlii, de muncă patriotică, sportivă.

Subliniem faptul că și această revistă se impune prin maturitate, ținută grafică, problematică interesantă și variată, precum și prin mesajul etic pe care-l transmite cititorului.

Elevele Liceului pedagogic „Iosif Vulcan" din Oradea — de naționalitate română și maghiară — laolaltă cu profesorii lor editează revista *„A.B.C."*, în care descifrăm preocupări similare revistelor prezentate mai sus. Numărul 5 al revistei cuprinde, spre exemplu, pagini închinate revoluției de la 1848, figurii revoluționarului *N. Bălcescu*, *luptei* pentru pace, bogățiilor și frumusețiilor patriei, dragostei față de patrie și Partidul Comunist Român. Aceleași nobile simțăminte răzbat și din poeziile scrise de eleve, în limbile română și maghiară. Pagina de matematică, cea muzicală și de cugetări întregesc și aici diversitatea tematică. Demne de apreciat sînt articolele în care semnatarele — eleve ale acestui liceu de profil — vădesc de pe acum preocupări ce vizează modernizarea tehnologiei didactice.

Răsfoind cîteva numere ale revistei *„Automatic condei"*, editată de elevii Liceului de informatică din Cluj-Napoca, aflăm din strădaniile acestei școli pentru formarea unor cît mai buni specialiști în acest domeniu, în pregătirea lor îmbinîndu-se *armonios preocuparea pentru însușirea* culturii de specialitate și cea generală, iar în planul educației morale, seriozitatea, dragostea de muncă și priceperea, cu dragostea de glie. Astfel se explică prezența paginilor revistei închinate sărbătoririi a 60 de ani de la constituirea statului național unitar român, a 2050 de ani de la crearea primului stat dac centralizat ș.a.

Revista cuprinde poezii, rubrica de curiozități științifice, pagina de umor și jocuri distractive ; lor li se adaugă paginile dedicate activității din cercurile de specialitate, paginile literare, toate laolaltă conferind publicației întregire tematică, seriozitate și prospețime.

Am urmărit cuprinsul ediției speciale, din martie/78, a *Revistei literare și științifice a elevilor* de la Școala generală din Glimboca, județul Caraș-Severin. Răzbate din acest număr al revistei o preocupare aparte a elevilor acestei școli și anume aceea de culegere cu conștiinciozitate a folclorului local. Numai cei animați de dragoste și admirație față de producțiile spirituale ale înaintașilor pot realiza astfel de acțiuni și elevii din Glimboca, prin competența și pasiunea cu care-și desfășoară munca de mici folcloriști, probează astfel de sentimente.

Oprindu-ne cu analiza, succintă de altfel, doar la cîteva din revistele elevilor, putem conchide totuși că acestea împreună cu toate celelalte existente, vădesc pasiunea și dăruirea cadrelor didactice în acțiunea de educare și instruire a tinerilor aflați pe băncile școlii, situîndu-se alături de aceștia, în activitatea de editare a revistelor școlare — activitate care alături de altele întreprinse de școală dă putința valorificării, a împlinirii capacităților lor creatoare.

Revistele elevilor — sub diferite și multiple aspecte ale acestor publicații — sînt o dovadă a faptului că acest cadru oferit de ele a fost rodnic atît sensibilității artistice, gîndirii matematice sau aptitudinilor grafice, cît și dragostei de patrie, de trecutul, prezentul și viitorul ei.

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire\Contens\Содержание nr. 8/1979

La promotion de l'esprit révolutionnaire, novateur, dans la création scientifique et technologique • * * * : Eduquons la jeune génération dans l'esprit de l'économie • **Ion Gh. Stanciu** : Les principales directions et significations qui marquent l'évolution de notre école pendant les années de l'édification socialiste • **Virgiliu Radulian** : Contribution de la recherche psychopédagogique à la promotion et à l'affirmation d'une conception avancée sur l'éducation et l'enseignement dans notre pays • **Emilian Dimitriu** : Le développement de la pensée pédagogique pendant les années du socialisme • **Elena Irimie** : Activités politiques-éducatives déployées par l'organisation des pionniers dans le but de cultiver le patriotisme révolutionnaire parmi les enfants • **Andrei Bălan** : L'école de Maramureș au 35e anniversaire de la libération de la patrie • **Mihai Peteanu** : La polytechnisation de l'enseignement et son intégration avec la recherche et la production • **Ioan Jinga** : Elévation du niveau qualitatif de l'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production, avec la pratique socio-politique • **Eugenia Bălașa** : Valences de l'éducation technologique permanente • **Florica Popescu** : Nouveaux sens actroyes à l'acte de modernisation de l'étude des sciences sociales à l'école • **Gheorghe Bunescu, Constantin Niculescu** : L'école — centre d'éducation communiste • **Ion Georgescu** : L'éducation idéologique-politique des élèves par la leçon d'histoire • **Precup Roman** : Les élèves d'âge scolaire bas et les idées d'amitié et de paix entre les peuples • **Doina Calomfirescu** : L'éducation moyen d'assimilation de la liberté • La vie scientifique • Livres-Idées.

Promoting the innovative revolutionary ideas in the scientific and tehnological creation • * * * : To educate the younger generation in the economical mind • **Ion Gh. Stanciu** : The main directions and significances in the evolution of our school in the socialism years • **Virgiliu Radulian** : The contributions of the psycho-pedagogical research to promoting and stating an advanced conception of education and training in our country • **Emilian Dimitriu** : The developement of the pedagogical thought in the years of socialism • **Elena Irimie** : The political-educational activity carried out by the pioneers organization in the view of growing the revolutionary patriotism in children • **Andrei Bălan** : The School of Maramureș at the 35th anniversary of the country liberation • **Mihai Peteanu** : The polytechnization of education and its integration with research and production • **Ioan Jinga** : The raise of the qualitative level of integrating education with research and production, with social-political practice • **Eugenia Bălașa** : Possibilities of technological life-long education • **Florica Popescu** : New meanings to the act of modernizing the study of social sciences in school • **Gheorghe Bunescu, Constantin Niculescu** : School — a center of communist education • **Ion Georgescu** : Pupils' ideological-political education by the history classes • **Precup Roman** : The young schoolchidren and the ideas of friendship and peace among nations • **Doina Calomfirescu** : Education as the assimilation of liberty • Books, Ideas.

Продвижение революционного, новаторского духа в научном и технологическом творчестве • *** Воспитывать молодое поколение в духе экономии • ИОН Г. СТАНЧУ, Главные направления и значения в эволюции нашей школы в годах социалистического строительства • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН, Вклад психопедагогического исследования в продвижении и утверждении передовой концепции о воспитании и образовании в нашей стране • ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ, Развитие педагогического мышления в годах социализма • ЕЛЕНА ИРИМИЕ, Политико-воспитательные деятельности пионерской организации по культивированию революционного патриотизма среди детей • АНДРЕЙ БЭЛАН, Марамурешская школа на 35-ой годовщине с освобождения родины • МИХАЙ ПЕТЯНУ, Политехнизация образования и его интеграция с исследованием и производством • ИОАН ЖИНГА, Повышение качественного уровня интеграции образования с исследованием и производством, с общественно-политической практикой • ЕУДЖЕНИЯ БЭЛАША, Валентности технологического постоянного воспитания • ФЛОРИКА ПОПЕСКУ, Новые смысли акту модернизации изучения общественных наук в школе • Г. БУНЕСКУ, К. НИКУЛЕСКУ, Школа-центр коммунистического воспитания • ИОН ДЖЕОРДЖЕСКУ, Идеологическо-политическое воспитание учащихся через урок истории • ПРЕКУП РОМАН, Ученики младшего школьного возраста и идеи дружбы и мира среди народов • ДОЙНА КАЛОМФИРЕСКУ, Воспитание как усвоение свободы • КНИГИ-ИДЕИ

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
cod : 70634

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

I 4124

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

COORDONATE ALE PERFECȚIONĂRII PLANURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT – PRIMAR ȘI GIMNAZIAL de I. Rizescu, V. Filipescu ● PLANURILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN DEZBATEREA CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI de R. Dăscălescu ● ACTUL DE ÎNSTRUCȚIE ȘI EDUCAȚIE APARȚINE ÎNTREGII SOCIETĂȚI de G. Ciudan ● EXPLICAȚIA ȘI PREDICȚIA COMPORTAMENTULUI DIDACTIC AL PROFESORULUI de D. Potolea

9

ANUL XXVIII, septembrie, 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990
(97)

REVISTA DE PEDAGOGIE

IIII 2005

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

1 IUL. 2014

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. univ. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

Tiparul executat sub cd. 1072 la I. P. „Filaret"
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11
București
Republica Socialistă România

Lei 5

T 4124.

REVISTA DE PEDAGOGIE

9/1979

IAN 2022

CONGRESUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION RIZESCU, VALENTINA FILIPESCU — Coordonate ale perfecționării planurilor de învățămînt primar și gimnazial 2

ROMEO DĂSCĂLESCU — Planurile de învățămînt în dezbaterea Congresului educației și învățămîntului 5

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

GEORGE CIUDAN — Actul de instrucție și educație aparține întregii societăți . 7

PERFECȚIONAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

DAN POTOLEA — Explicația și predicția comportamentului didactic al profesorului 12

GRIGORE NICOLA — Învățarea creativă: concept și metodologie 16

STELIANA STERIAN — Dezvoltarea creativității și însușirea deprinderilor de muncă intelectuală prin punerea elevului în situații de învățare prin predare 21

ALEXANDRU CĂTĂRIG, IOAN CIUREA — Activitatea de cercetare științifică a studenților din Institutul politehnic Cluj-Napoca 23

PETRE BEJENARU — Evaluarea randamentului școlar în predare-învățarea biologiei la clasele liceale 26

PARASCHIVA ENE — Informație — atitudine — stocaj — în activitatea școlară 28

PAVEL PETROMAN — Formarea atitudinii de a citi opera literară 34

CONSTANTIN PANTELIMON — Căi și modalități de sporire a caracterului practic-aplicativ al geografiei 39

VIRGINIA BURCĂ — Contribuții la dezvoltarea exprimării orale și scrise la limba română la elevii cu limba de predare maghiară 42

CONFRUNTĂRI

O. ȘAFRAN, D. POTOLEA — Repere pentru o analiză epistemologică a pedagogiei 45

STANCIU STOIAN — Nondirectivism și negativism în pedagogia modernă și contemporană 48

TUDOR ȚOPA — Critica pedagogică — un aspect al creativității educatorului 53

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

ELENA JOIȚA — Dezvoltarea la elevi a spiritului științific 56

TEODORA TĂRBUJARU, CONSTANTIN TĂRBUJARU — Învățămîntul creativ în clasele primare. Considerații asupra clasei I 61

CĂRȚI — IDEI

GHEORGHE ALEXANDRU — Educație și profesiune de **Dumitru Ozunu, Mihai Pop** 11

G. NESTOR — Corespondența scrisă 20

MIHAI MIRCESCU — Organizația pionierilor — școală a democrației socialiste de **Mircea Ștefan** 44

NICOLAE TOTOIANU — Igiena școlară de **A. Antal** 55

SEVER VARLAAM — Note pe un „caleidoscop" 63

OCTAVIAN OPRICĂ — „Teachers College Record" 64

LEON ȚOPA — Omul devenirii — spre o educație permanentă 64

BREVIAR

29099.

COORDONATE ALE PERFECȚIONĂRII PLANURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT-PRIMAR ȘI GIMNAZIAL

Prof. ION RIZESCU
director în M.E.Î.
VALENTINA FILIPESCU
șef laborator I.C.P.P.

Țara noastră străbate o perioadă de dezvoltare dintre cele mai tumultoase din întreaga istorie a poporului român. Transformările cantitative și calitative ce au loc în toate domeniile vieții sociale, în industrie, agricultură, știință, cultură, învățămînt, organizarea economică și social-politică, produc mutații adînci în modul de trai material și spiritual, în însăși condiția umană.

PRIVITĂ ÎN PERSPECTIVĂ APROPIATĂ ȘI MAI ÎNDEPĂRTATĂ, accelerația ce se imprimă dezvoltării multilaterale a societății noastre dobîndește ritmuri și mai înalte. De la un capăt la altul al patriei, în fabrici, pe ogoare și pe șantiere, în instituții științifice și de cultură, pretutindeni se desfășoară o însuflețită și responsabilă dezbatere a documentelor de însemnătate excepțională, care prefigurează viitorul grandios al României socialiste. Proiectul de Directive al Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 și orientările de perspectivă pînă în 1990, proiectul Programului de cercetare științifică, dezvoltarea tehnologică și introducere a progresului tehnic pînă în 1990 și orientările principale pînă în anul 2000, Proiectul Programului de cercetare și dezvoltare în domeniul energiei pînă în anul 2000, sînt documente programatice — elaborate și fundamentate cu contribuția esențială și sub permanenta îndrumare a secretarului general al partidului și președintele republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu — care au menirea să creeze toate condițiile pentru edificarea societății noastre socialiste multilateral dezvoltate, pentru progresul și prosperitatea patriei, în pas cu cele mai noi cuceriri ale civilizației umane.

La Plenară comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României din luna iulie a.c., tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că înfăptuirea obiectivului fundamental stabilit prin Programul partidului presupune „...ridicarea țării noastre pe o nouă treaptă de dezvoltare, asigurarea creșterii susținute a nivelului de trai material și spiritual al poporului, a gradului general de civilizație, precum și întărirea continuă a independenței și suveranității patriei noastre socialiste".

ÎN CONCEPȚIA PARTIDULUI NOSTRU ȘI A SECRETARULUI SĂU GENERAL, perfecționarea învățămîntului face parte organică din programul complex al perfecționării întregii vieți economico-sociale, realizarea programului de construire a socialismului și comunismului fiind strîns legată de calitatea potențialului uman, de ridicarea conștiinței socialiste, de crearea omului nou, în spiritul idealului educativ al societății noastre. În acest sens, la Congresul educației politice și al culturii socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniа faptul că socialismul și comunismul se construiesc cu poporul și pentru popor, rolul hotărîtor avîndu-l masele de oameni ai muncii, făuritorii tuturor bunurilor materiale și spirituale ale societății, ai propriei lor istorii. Tocmai de aceea, Partidul Comunist Român promovează în prim plan formarea omului nou, folosirea deplină a tuturor resurselor și mijloacelor de care dispune societatea, pen-

tru ridicarea continuă a nivelului general de cultură a maselor, pentru înarmarea temeinică a constructorilor socialismului cu cele mai avansate cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, cu cunoaşterea legilor dezvoltării sociale.

Înscriindu-se în efortul general de perfecţionare a vieţii şi activităţii sociale, învăţămîntul deţine un rol esenţial, revenindu-i misiunea de a asigura dezvoltarea multilaterală a personalităţii şi pregătirea forţei de muncă, creşterea calificării şi organizarea reciclării oamenilor muncii din toate domeniile de activitate, de a influenţa direct dezvoltarea economiei, perfecţionarea relaţiilor de producţie şi a tuturor raporturilor sociale caracteristice orînduirii noastre.

În condiţiile actuale, cînd societatea manifestă exigenţe calitativ superioare faţă de pregătirea forţei de muncă şi de formarea multilaterală a personalităţii constructorului socialismului şi comunismului, **creşterea eficienţei învăţămîntului** — ca sistem şi ca proces — reprezintă o problemă esenţială de politică şcolară a partidului şi statului nostru.

ACŢIUNEA DE PERFECŢIONARE A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI în perspectiva a ceea ce denumim sintetic „comanda socială a epocii" şi în orizontul concepţiei revoluţionare a partidului asupra integrării acestuia cu producţia şi cercetarea, presupune, ca problemă fundamentală, proiectarea finalităţilor şi a scopurilor generale ale învăţămîntului, în deplină concordanţă cu obiectivele dezvoltării sociale şi cu idealul educaţional al societăţii noastre.

De asemenea, perfecţionarea învăţămîntului în vederea sporirii eficienţei sale pedagogice şi sociale presupune ca necesitate de prim ordin regîndirea şi precizarea obiectivelor instructiv-educative ce trebuie realizate de-a lungul întregii perioade de şcolarizare, precum şi a celor specifice fiecărei trepte de învăţămînt şi fiecărei discipline şcolare, pornindu-se de la scopurile generale urmărite.

În realizarea finalităţilor, scopurilor şi obiectivelor învăţămîntului, un rol esenţial îl are, după cum se ştie, **conţinutul** — elementul de bază, cel mai deschis la progresele înregistrate în cunoaşterea umană, la revoluţia ştiinţifică-tehnică şi implicaţiile acesteia asupra formării omului.

În lumina hotărîrilor partidului privitoare la perfecţionarea sistemului şi procesului de învăţămînt şi în acord cu prevederile Legii educaţiei şi învăţămîntului, Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului a desfăşurat o susţinută şi laborioasă acţiune de perfecţionare a conţinutului învăţămîntului, concretizată în elaborarea unor noi planuri de învăţămînt, programe şi manuale şcolare, proiectele planurilor de învăţămînt fiind supuse dezbaterii personalului didactic şi aprobării primului Congres al educaţiei şi învăţămîntului.

CA O APRECIERE DE ANSAMBLU a proiectelor planurilor de învăţămînt **pentru învăţămîntul primar şi gimnazial,** reţinem faptul că acestea se integrează coordonatelor generale ale perfecţionării întregului conţinut pentru toate nivelele de şcolaritate, urmărind în mod prioritar :

— dezvoltarea multilaterală a tineretului şcolar, stăpînirea temeinică de către acesta a limbii şi literaturii române, a istoriei şi geografiei patriei, a ştiinţelor fundamentale, a disciplinelor tehnice şi pregătirea pentru muncă productivă ;

— reflectarea mai fidelă în conţinutul învăţămîntului a realizărilor contemporane ale ştiinţei, tehnicii şi culturii ;

— respectarea ierarhiei actuale a ştiinţelor în propulsarea progresului social ;

— luarea în considerare a raporturilor ce se stabilesc astăzi între ştiinţă, tehnică, producţie, pe de o parte, şi forţa de muncă, pe de altă parte, precum şi a implicaţiilor acestor relaţii funcţionale asupra pregătirii tineretului ;

— realizarea cerinţelor politehnizării, îmbinarea strînsă a învăţămîntului, muncii şi cercetării, întărirea caracterului practic-aplicativ al tuturor disciplinelor, cunoaşterea principiilor şi mecanismelor organizării producţiei şi a muncii ;

— Îmbunătăţirea conţinutului ideologic al învăţămîntului, perfecţionarea predării ştiinţelor sociale, creşterea rolului lor în pregătirea politico-ideologică a tineretului, în formarea concepţiei ştiinţifice, materialist-dialectice şi istorice despre lume şi viaţă, în cunoaşterea şi înţelegerea de către tineri a legilor dezvoltării sociale, a problemelor actuale ale politicii interne şi externe a partidului şi statului nostru ;

— creşterea valorii formativ-educative a conţinutului învăţămîntului, educarea comunistă, revoluţionară a tineretului, cultivarea în rîndul acestuia a unor înalte trăsături morale, a cultului muncii, a dragostei şi devotamentului neţărmurit faţă de patrie, partid şi popor, sporirea contribuţiei învăţămîntului la adîncirea prieteniei şi frăţiei între toţi tinerii, fără deosebire de naţionalitate, la întărirea unităţii întregului popor în jurul partidului ;

— eliminarea supraîncărcării elevilor prin selecţionarea, dozarea şi sistematizarea mai bună a cunoştinţelor ;

— eşalonarea materiei de studiu într-o viziune unitară, pe întreaga durată a şcolarităţii, asigurîndu-se continuitatea, interdisciplinaritatea şi accesibilitatea cunoştinţelor ;

— diversificarea graduală a studiilor, prin îmbinarea suplă a disciplinelor comune pentru toţi elevii, cu cele la alegere ;

— organizarea judicioasă a studiului concentric și liniar al materiei, în funcție de specificul domeniilor științifice respective și de particularitățile de vîrstă ale elevilor, evitîndu-se reluările și repetările inutile ;

— stabilirea în cadrul fiecărei clase, a unui echilibru judicios între timpul de studiu și de odihnă, corespunzător posibilităților elevilor de diferite vîrste.

ACESTE DIRECȚII PRIORITARE, ce s-au avut în vedere la perfecționarea de ansamblu a conținutului învățămîntului, sînt concretizate într-un mod specific în planurile de învățămînt pentru ciclul primar și cel gimnazial.

Acest specific este generat de : **a)** funcțiile și obiectivele instructiv-educative, pe care le au ciclurile școlare respective, ca urmare a înnoirilor ce s-au adus întregului nostru sistem de învățămînt, **b)** necesitatea integrării organice a obiectivelor specifice acestor cicluri în ierarhia obiectivelor învățămîntului obligatoriu de 10 ani, cu perspectiva generalizării întregului liceu, **c)** relațiile nemijlocite dintre învățămîntul preșcolar și cel primar, dintre gimnaziu și treapta I de liceu, **d)** unitatea organică a primelor 8 clase.

În acest sens, proiectele noilor planuri de învățămînt pentru învățămîntul primar și cel gimnazial atestă o concepție unitară pe ansamblul claselor I—VIII, atît în ceea ce privește întregul conținut, cît și fiecare disciplină în parte, realizînd o mai strînsă corelație inter- și intradisciplinară.

Apare, de asemenea, evident faptul că noile planuri favorizează, într-o mai mare măsură decît planurile actuale, eșalonarea și gradarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, în funcție de dezvoltarea psiho-fizică a elevilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, trecerea de la cunoașterea nemijlocită la cea mediată a naturii și societății, de la cunoștințele instrumentale la cele operaționale. Există, astfel, premisele structurii unor sisteme de cunoștințe, a unei viziuni de ansamblu asupra domeniilor principale ale cunoașterii și acțiunii umane.

Totodată, conținutul proiectat în planul de învățămînt al ciclului primar asigură întru totul continuitatea cu activitățile instructiv-educative din grădiniță, preia, valorifică și dezvoltă pregătirea copiilor din învățămîntul preșcolar. Tot astfel, proiectul planului de învățămînt pentru gimnaziu, corelat strîns cu cel pentru ciclul primar, asigură pregătirea necesară a elevilor pentru continuarea studiilor diversificate în treapta I de liceu.

Necesitatea asigurării cntinuității și unității conținutului învățămîntului de la grădiniță pînă la clasa a VIII-a și mai departe explică modificările pe care le constatăm în proiectele planurilor de învățămînt de care ne ocupăm, în ceea ce privește reașezarea unor obiecte în ciclul primar și revizuirea sistemului de cunoștințe în cadrul acestora, precum și schimbările de ponderi ale unor discipline în gimnaziu. Astfel, ținîndu-se seama de noul conținut al activităților obligatorii din învățămîntul preșcolar, în învățămîntul primar s-au făcut anumite modificări la limba și literatura română, vizînd atît numărul de ore, cît și eșalonarea disciplinelor pe clase, și, de asemenea, s-au introdus schimbări în sistemul cunoștințelor despre natură și om.

Ținîndu-se seama de rolul matematicii în sistemul științelor contemporane, de valoarea sa pentru pregătirea forței de muncă, precum și de concepția modernă, adoptată ca bază a studiului acesteia încă de la nivelul grădiniței, în noile planuri de învățămînt pentru clasele I—VIII (în special V—VIII), s-a operat o substanțială majorare a numărului de ore destinat disciplinelor matematice.

PENTRU A SE STIMULA DEZVOLTAREA MULTILATERALĂ, armonioasă a personalității elevilor de vîrstă școlară mică și a se intensifica contribuția educației estetice la dezvoltarea sensibilității și receptivității copiilor față de valorile culturale și morale ale societății noastre, în clasele I—IV se acordă o pondere mai mare decît pînă acum studiului muzicii și educației muzicale și, de asemenea, s-a introdus ca disciplină distinctă caligrafia.

Privite în ansamblu, proiectele noilor planuri de învățămînt au o structură echilibrată, ponderea grupelor de discipline fiind corespunzătoare dezvoltării multilaterale a elevilor de vîrstă școlară mică și mijlocie și pregătirii lor pentru abordarea cu succes a studiilor liceale. Astfel, disciplinele fundamentale — matematica, fizica, chimia și biologia — dețin, pe ansamblul claselor I—VIII, o pondere de 46,15%, față de 40,56% în planurile actuale. Din totalul orelor prevăzute în proiectele noilor planuri de învățămînt, disciplinele fundamentale, împreună cu cele de cultură generală și social-politice — limba și literatura română, limbile moderne, istoria, constituția, cunoștințe despre stat și drept etc., au o pondere de 93,5%, pe ansamblul claselor I—VIII. Pregătirea practică, efectuată într-un număr de ore reprezentînd 6,5% din totalul acestora, completîndu-se cu activitatea în cadrul cercurilor tehnico-aplicative și cu practica continuă și comasată (planificată în perioadele campaniilor agricole) asigură realizarea în bune condiții a obiectivelor specifice urmărite prin această secțiune a planului de învățămînt.

Comparîndu-se proiectele planurilor pentru învățămîntul primar și cel gimnazial cu planurile ce se aplică la clasele I—VIII ale școlilor de bază din unele

țări cu învățămînt dezvoltat, se constată ponderi apropiate în ceea ce privește grupele de discipline, diferențele de procente fiind explicabile prin obiectivele specifice școlii noastre.

În ceea ce privește numărul săptămînal de ore și sporul acestuia de la un ciclu la altul, se constată, de asemenea, că proiectele noilor planuri de învățămînt se înscriu în preocuparea generală, manifestată pe plan mondial, de a preveni suprasolicitarea elevilor. Proiectele respective sînt echilibrate și din acest punct de vedere, ele favorizează creșterea progresivă a efortului în activitatea școlară și asigură orientarea dată prin Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, de a nu se depăși 24—25 ore în ciclul primar și 30—32 de ore în gimnaziu.

DESIGUR CĂ EXPERIENȚA VALOROASĂ A PRACTICII ȘCOLARE VA PUNE ÎN EVIDENȚĂ aspecte de natură să contribuie la îmbunătățirea noilor documente supuse dezbaterii publice. Această dezbatere va fi cu atît mai eficientă cu cît ea va constitui rodul gîndirii unor colective multidisciplinare, reflectînd o viziune sistemică, unitară și centrată pe obiectivele instructiv-educative generale ale învățămîntului primar și gimnazial.

PLANURILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN DEZBATEREA CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Dezbaterea planurilor de învățămînt în Congresul educației și învățămîntului constituie exercitarea uneia din atribuțiile cu care acest organ colectiv, instituționalizat ca for suprem de conducere a școlii românești prin Legea educației și învățămîntului, a fost învestit.

Prin faptul că planul de învățămînt reprezintă un sistem de interrelații al disciplinelor pe care le are înscrise în structura sa, în succesiunea lor pe clase și în cadrul fiecăreia, într-o expresie cantitativă prin care se exprimă notele de calitate ale acestora, validarea planurilor prin votul Congresului educației și învățămîntului este un act prestigios, necesar. Se așază astfel procesul didactic pe temelii cu un mai mare coeficient de rezistență, iar școala va beneficia de un conținut nemodificabil în articulațiile sale definitorii, cel puțin pe durata dintre două congrese. Este cazul să relevăm realele avantaje ale acestei stabilități atît asupra conexiunii inverse dinspre practica aplicării planurilor de învățămînt și a programelor școlare (nu le putem disocia !) înspre teoria și metodologia elaborării lor, cît și asupra pregătirii promoției de elevi, și într-un caz și în celălalt cu beneficiul unor largi posibilități ameliorative din mers sau ulterioare.

Pînă să fie prezentate la tribuna Congresului, planurile de învățămînt au parcurs un drum lung, pe unele porțiuni dificil și controversat, finalizat însă fără accidente datorită implicării în elaborare a unei cantități mari de inteligență, experiență și inițiativă, a unui număr remarcabil de participanți la dezbaterile organizate — cadre didactice, specialiști din producție, cercetare și proiectare, activiști, părinți și, în numele unei pedagogii participative care-i asociază pe tineri în gestiunea învățămîntului, elevii înșiși.

Girate de comisii de specialiști pe discipline de învățămînt, aceleași care au organizat și elaborarea programelor școlare, planurile de învățămînt dău expresie, într-o modalitate pedagogică, politicii rețelei școlare și a planului de școlarizare, diversificării pe tipuri, profiluri și meserii a învățămîntului liceal — rămînem la acesta ! — în afara cărora orice judecată de valoare asupra planului de învățămînt nu are consistență. Planurile de învățămînt se subordonează, de asemenea, obiectivelor generale ale învățămîntului, celor ale liceului și într-o structurare sintetică, obiectivelor disciplinelor de învățămînt.

Insistăm asupra faptului că planul de învățămînt nu se definește ca o existență în sine, el se integrează în realitatea învă-

ţămîntului ca document de politică şcolară şi se valorifică nu ca o compoziţie care satisface sau insatisface veleităţi de disciplină, ci prin corespondenţa dintre plan, programă, manual şi proces de predare-învăţare.

Planurile de învăţămînt ale liceului ilustrează principiile unui învăţămînt modern, expresie a cerinţelor dezvoltării economico-sociale a ţării, a nevoii de forţă de muncă de anumite profiluri, meserii şi niveluri de calificare.

Concepţia planului de învăţămînt este una **globală,** disciplinele sînt judecate şi aşezate în plan în continuitatea lor de la o clasă la alta, pe toată durata lor de serviciu în procesul de predare-învăţare, clasele de liceu reprezentînd astfel o etapă în seria celor precedente. În această perspectivă, trebuie să apreciem şi numărul de ore acordat disciplinelor în economia planului, dar şi pe cel rezultat din însumarea continuei prezenţe a disciplinei respective în toţi anii în care aceasta se studiază în învăţămînt (şcoală primară, gimnaziu şi liceu).

De la un prim contact cu planurile de învăţămînt sîntem sesizaţi de realizarea funcţională, dinamică, a **unităţii** în **diversitate,** marcată prin prezenţa aceloraşi grupe de discipline la toate liceele, indiferent de tip şi liceu. Se asigură astfel **o pregătire ştiinţifică, umanistă şi politică unitară,** cu ponderi între 62,5—52,7% din economia planului.

Disciplinele fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia —, cele umaniste şi de ştiinţe sociale — limba şi literatura română, limba maternă la şcolile în limbile naţionalităţilor conlocuitoare, limbile moderne, istoria, geografia, filozofia, economia politică ş.a. configurează sfera pregătirii generale în cea mai prospectivă accepţie a conceptului de „cultură generală", operaţionalizată în concordanţă cu cerinţele integrării învăţămîntului cu producţia, cercetarea şi proiectarea, cu caracterul aplicativ al procesului de dobîndire a cunoştinţelor, cu finalitatea treptei I şi a întregului liceu : asigurarea calificării profesionale, a continuării studiilor sau a încadrării în producţie a absolvenţilor.

Pregătirea generală consolidează şansele de acces în trepte superioare de învăţămînt, din această grupă de discipline susţinîndu-se concursurile de admitere în treapta a II-a a liceului, la învăţămîntul superior şi examenul de bacalaureat.

Extinderea prin prevederea noilor planuri a studiului chimiei, biologiei şi geografiei la toate tipurile de licee şi la toate clasele lărgeşte pregătirea elevilor, vine în sprijinul educaţiei lor materialist-ştiinţifice, a calificării lor profesionale.

Elevii din liceu, indiferent de tipul şi profilul pe care-l frecventează, vor dobîndi **o pregătire generală,** la niveluri calitative diferenţiate numai ca rezultat a performanţei individuale la învăţătură şi a calităţii procesului didactic din fiecare liceu şi clasă, pentru a cărui termen de garanţie semnează prestigiul profesional al cadrului didactic, al fiecărui cadru didactic.

Liceul serveşte cauza ridicării nivelului de cultură generală a întregului popor, el fundamentează concepţia materialist-ştiinţifică a tineretului, îl înarmează cu instrumentele intelectuale pentru practicarea unui comportament activ, militant, subordonat cauzei socialismului şi comunismului.

Pe fondul pregătirii ştiinţifice şi umanist-politice se aşază **disciplinele tehnice** (cu 16,7—6,9%) adecvate prin diferenţiere profilului şi meseriilor din interiorul acestuia. Restrîngerea lor faţă de planul de învăţămînt precedent, cu accentuarea prin programele şcolare a interdisciplinarităţilor, a elementelor de politehnizare, asigură o pregătire de profil larg, suplă, aptă pentru mobilitatea la care vor fi solicitaţi elevii pe parcursul vieţii lor profesionale, cu inevitabile mutaţii în tehnologii, reorientări şi reciclări.

Disciplinele de pregătire tehnică formează tineretul pentru munca producătoare de bunuri materiale. În sprijinul lor stau, nemijlocit, disciplinele fundamentale, atît prin fondul lor de cunoştinţe, cît şi prin maniera aplicativă de a le aborda în predare-învăţare (experimente, lucrări de laborator ş.a.).

Practica în producţie care în economia planului de învăţămînt reprezintă o pondere între 31,6—23,4% încheie şi susţine **planul de învăţămînt în efortul colectiv** de a-l face cît mai expresiv ca document al şcolii româneşti, la **stadiul actual de dezvoltare** a ei, cît mai ştiinţific şi cît mai eficient.

Practica în producţie operaţionalizează întregul fond de cunoştinţe al elevilor, după cum devine şi sursă de noi achiziţii, într-un exerciţiu organizat de calificare profesională înscrisă, la sfîrşitul claselor a X-a şi a XII-a, în prevederile Legii educaţiei şi învăţămîntului.

Planul de învăţămînt trecut, ca ultimă instanţă, prin Congresul educaţiei şi învăţămîntului se va valorifica numai prin programe şi manuale corespunzătoare şi prin capacitatea de a-l însufleţi a profesorilor. Pentru că dincolo de expresia lui literală şi matematică, planul de învăţămînt are menirea să aducă un plus de vitalitate în existenţa cotidiană a învăţămîntului.

Fără aceasta — şi depinde de fiecare cadru didactic să o facă —, planul ar rămîne un document în care s-au materializat eforturi şi năzuinţe, dar numai atît. A le transpune în practica procesului de predare-învăţare este ceea ce urmează.

Actul de instrucție și educație aparține întregii societăți

Masă rotundă organizată de redacția revistei în comuna Fărcașa, județul Maramureș

Putem spune, fără teama de a greși sau exagera, că astăzi, în România socialistă, întreaga societate este o școală. Pentru că, într-un fel sau altul, fiecare cetățean indiferent dacă este pe băncile școlii, în întreprinderea de strunguri, în laboratoarele chimiei, pe șantierul de construcții, în „moșia" țăranilor liberi sau în biblioteca Academiei pentru a găsi piatra filosofală — nu se poate împlini plenar dacă nu muncește și nu învață permanent.

Trăim într-o epocă de complexe structurări și restructurări a vieții economico-sociale. Școala românească — de la grădiniță pînă la universitate — este chemată în lumina clarelor și preciselor documente de partid și de stat să modeleze și să remodeleze, la cei mai înalți parametri, cetățeanul care cu brațele și ideile sale edifică societatea socialistă românească multilateral dezvoltată și pregătește, responsabil și pasionat, calea de înaintare spre steaua de aur á comunismului.

Dar, cum spuneam, acest deziderat poate fi materializat numai dacă școala devine o instituție deschisă în care, alături de dăscălime, își aduc contribuția toți factorii responsabili meniți să sporească rolul și eficiența școlii românești. Iată motivul pentru care redacția revistei noastre, dorind să afle cum bate inima școlii într-o comună, a făcut drum lung într-un capăt de țară, de frumusețe legendară, adicătelea, cum zice transilvăneanul, pînă în comuna Fărcașa, județul Maramureș.

Participanții la discuțiile mesei rotunde — cadre didactice din comună, reprezentanți ai Comitetului comunal de partid și ai Consiliului popular comunal, ai Inspectoratului școlar județean și Casa corpului didactic, muncitori localnici și țărani cooperatori — au vorbit deschis și concret lăudîndu-se cu ceea ce trebuie lăudat, dar neuitînd să se oprească asupra unor neajunsuri care stînjenesc bunul mers al școlii și economiei locale. Oferim cititorilor noștri, bineînțeles nu in extenso ci fragmentar, dialogurile redacției noastre cu gazdele de la Fărcașa.

„Cîtu-i Maramurășu' sînt feciori ca eu și tu"

REDACȚIA: Aici, la dumneavoastră, în Maramureș umblă un cîntec, umblă un vechi și splendid cîntec „Cîtu-i Maramureșu' / nu-i fecior ca eu și tu / nici oraș ca Sighetu". Dar fiindcă ne aflăm în Maramureș dar la țară, adică în comună și nu în oraș, redacția noastră, în numele cititorilor ei, vă adresează o primă întrebare: școli sătești bune, cum este aceasta unde ne aflăm, mai aveți și în alte părți ale județului?

— **Prof. emerit Andrei Bălan**, inspector general școlar al județului Maramureș: „Ne pare bine, sîntem măguliți chiar, că redacția revistei pe care o reprezentați cunoaște acest cîntec de mare lirism patriotic și sentimental. Aș dori însă să-i informez pe cititorii revistei dv., fiindcă ne-ați „provocat" că în județul Maramureș avem multe școli generale, în multe comune, asemenea celei din Fărcașa. De aceea, permiteți-mi, deși nu sînt poet, referindu-mă la cîntecul pe care l-ați amintit și raportîndu-l la școlile din județul nostru, că zic: „Cîtu-i Maramureșu' / sînt feciori ca eu și tu". Adică vreau să spun: avem multe școli bune, cum este aceasta din Fărcașa.

— **REDACȚIA**: Nu vă lăudați?

— **ANDREI BĂLAN**: V-aș ruga ca această întrebare s-o adresați gazdelor, nu mie.

— **Prof. ILIE MARINCA**, director coordonator al școlii generale din Fărcașa: „Bineînțeles că în județul nostru sînt multe școli de nivelul nostru. Dar, dacă nu vă supărați, pot să pun și eu o întrebare redacției?

— REDACȚIA: Vă rugăm, puneți-ne cîte doriți.

— **ILIE MARINCA**: „Revista de pedagogie", nu mi-o luați în nume de rău, n-a organizat pînă acum, după cîte știu, nici o masă rotundă la nivelul școlilor din mediul rural. Vă întreb: de ce?

— REDACȚIA: Aveți perfectă dreptate. E vina noastră. Iată, acum ne-am făcut autocritica și am poposit la școala dv. Vă rugăm să ne vorbiți despre ea.

— **ILIE MARINCA**: Îmi permit să vorbesc cu un sentiment de legitimă mîndrie. Dacă în 1965 aveam patru săli de clasă, azi numărul lor a ajuns la 11; dacă în 1965, baza materială a școlii era destul de precară, azi, după cum bine se poate observa această bază, chiar dacă nu e ideală, spune mult. Atunci n-aveam nici un laborator, acum avem trei.

— REDACȚIA: Cine v-a dat o mînă de ajutor pentru dezvoltarea bazei materiale?

— **ILIE MARINCA**: La această întrebare cred că pot răspunde mai bine ca mine tovarășii care se află la această masă rotundă.

— **VASILE NICOARĂ**, primarul comunei: Comitetul comunal de partid și Consiliul popular comunal au considerat și consideră că școala din zilele noastre nu-și poate îndeplini nobila ei misiune dacă nu are la dispoziție o puternică bază materială. Acesta a fost motivul propulsor care ne-a determinat să ajutăm școala din comuna noastră în toate problemele pe care le are de rezolvat.

— **GHEORGHE IACOB**, directorul școlii din satul Tămaia: Subscriu și eu la cele spuse de tovarășul primar Vasile Nicoară. N-aș vrea să mă luați drept lăudăros dar spun cu mîna pe inimă că și școala din satul Tămaia s-a bucurat de un sprijin substanțial din partea factorilor locali din comuna Fărcașa, de care aparținem.

— REDACȚIA: Deci îi dați dreptate tovarășului Andrei Bălan care zice: „Cîtu-i Maramureșu', sînt feciori ca eu și tu".

— **GHEORGHE IACOB**: Păi cum să nu-i dau? Dumnealui a spus adevărul întreg, nu pe jumătate.

Orașul se mută și la sat

— REDACȚIA: Am ruga gazdele să răspundă la o altă întrebare a redacției noastre: care a fost și care este bucuria cea mai mare prilejuită de activitatea școlii din Fărcașa?

— **NICUȘOR BOLOȘ**: responsabilul atelierului de sticlă: Eu nu sînt cadru didactic și de aceea întreb: pot să iau și eu cuvîntul la această masă dreptunghiulară pe care dv. o numiți rotundă?

— REDACȚIA: Vă rugăm. Toată lumea care este aici poate vorbi. Ziceți tot ce doriți!

— **NICUȘOR BOLOȘ**: Vă rog să mă iertați pentru că sînt puțin emoționat. Eu sînt absolvent al școlii din Fărcașa. Văd aici pe mulți dintre foștii mei profesori. Țin să le mulțumesc pentru instrucția și educația care mi-au dat-o. După ce am terminat școala primară, dumnealor mi-au zis: „Măi Nicușor, tu nu ești băiat prost, du-te la liceu". Și m-am dus. După ce l-am terminat, am urmat o școală postliceală și am devenit tehnician, specialist în sticlărie. Apoi am „divorțat" puțin de comuna mea, adică am lucrat în altă parte.

— REDACȚIA: Vorbiți foarte frumos, dar nu ați pus punctul de i.

— **NICUȘOR BOLOȘ**: Aveți dreptate, îl pun acum. Bucuria mea cea mai mare este că orașul se mută și la sat. Uitați, pe mine m-a tras ața că să revin în satu-n care m-am născut și să contribui, pe cît mă ajută puterile, ca să se micșoreze tot mai mult deosebirile dintre oraș și sat.

— **VASILE NICOARĂ**: Așa, Nicușor, vorbește, că vorbe de aur zici tu.

— **NICUȘOR BOLOȘ**: Și-acum să pun, cum ziceți dv. punctul pe i. Cea mai mare bucurie a mea este aceea că și la sate se formează un puternic detașament al clasei muncitoare. La ora actuală eu conduc „fabrica" de sticlă, de fapt un atelier, din comuna Fărcașa. Aici lucrează 324 de muncitori. Muncă grea, pentru că lucrăm prin metoda „suflării". Dar se cîștigă bani frumoși. Poate că nu-i lipsit de interes pentru redacția dv. să notați: din cei 324 de muncitori ai atelierului, 214 sînt absolvenți ai școlii din Fărcașa.

— REDACȚIA: Cîte sortimente de sticlărie produce fabricuța pe care o conduceți?

— **NICUȘOR BOLOȘ**: Aproape o sută. Pentru piața internă și pentru export.

— **ANDREI BĂLAN**: Aș dori să menționez faptul că acest tînăr comunist, deși nu este cadru didactic, pe lîngă un talent organizatoric, are și vocație pedagogică: știe să se comporte exemplar cu muncitorii. Și să vă mai spun un „se-

cret“ pe care deocamdată îl știu numai locuitorii comunei Fărcașa : Nicușor Boloș se va căsători cu o dăscăliță din Fărcașa.

— REDACȚIA : Să fie cu noroc și cu mulți copii.

Agricultura este soră bună a industriei

— REDACȚIA : Observăm cu multă bucurie că la masa noastră rotundă sîntem onorați și cu prezența unor reprezentanți ai cooperativei agricole de producție din Fărcașa și din Tămaia. Acesta este un semn bun, înseamnă că oamenii care ne dau pîinea cea de toate zilele și licoarea pămîntului sînt interesați de modul în care colaborează școala cu unitățile agricole socialiste. Așteptăm, deci, cu viu interes cuvîntul lor.

— **GRIGORE MARTIN,** președintele Cooperativei agricole de producție din Fărcașa : Cînd am aflat că o revistă din București care se ocupă de școli, adică de creșterea oamenilor, vine să stea la sfat cu toată suflarea omenească din Fărcașa, m-am hotărît să vin și eu la acest sfat. Ce aș vrea să spun eu ? În primul rînd să aduc un cuvînt de laudă pentru tovarășii învățători și profesori care m-au învățat carte. Unii dintre ei sînt aici, de față. În al doilea rînd, aș dori să spun ceea ce a spus conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, și anume că agricultura este o ramură foarte importantă a economiei noastre naționale, ea este sora cea bună a industriei românești. Școala din Fărcașa are marele merit că a sădit și sădește în inima copiilor dragostea pentru glia străbună și pentru îmbogățirea roadelor sale.

— **IOAN BODEA :** inginer șef la cooperativa agricolă de producție : Tot ce a spus tovarășul președinte este adevărat. Dar eu am un bai la inimă, cum zice cîntecul. Să mă explic : știu perfect de bine că în condițiile industrializării socialiste, brațele de muncă ce lucrează în agricultură, în mod firesc, trebuie să se micșoreze. Aceasta nu înseamnă însă că agricultura trebuie peste noapte să rămînă „descoperită“.

— REDACȚIA : Puneți degetul pe rană !

— **IOAN BODEA :** Cei mai mulți dintre localnicii noștri care au absolvit liceul agroindustrial s-au „dezrădăcinat“. Adică nu s-au mai întors de unde au plecat. Aveam nevoie de ei. Pe la noi, e drept, nu crește pîinea cît roata carului, dar crește mărul cît capul mielului. Pomicultura e la înălțime. Numai în primăvara acestui an am sădit 20 de mii de pomi. Pînă în 1980 vom avea 200 hectare de livadă intensivă.

— **GHEORGHE IACOB :** La noi la Tămaia, 6 absolvenți ai liceului agricol din Salonta s-au întors în sat. Este adevărat că școala din Tămaia a muncit cu multă insistență „diplomatică“ pentru întoarcerea fiilor în satu-n care s-au născut.

— REDACȚIA : Tovarășe Vasile Nicoară, satul Tămaia e în teritoriul primăritului dv., ce aveți de zis ?

— **VASILE NICOARĂ :** Este adevărat, dar o să ne facem autocritica prin fapte.

— REDACȚIA : Aici s-a spus o propoziție foarte frumoasă : „Agricultura este sora cea bună a industriei“. Redacția întreabă : Ce fac specialiștii din comuna dv. pentru ca această soră să aibă cît mai puține suferințe și cît mai multe izbînzi ? Mai exact : cît și cum îi învață specialiștii din comuna dv. pe țăranii cooperatori pentru ca să mute știința în laboratoarele pămîntului ?

— **Prof. IONEL GHEORGHE :** Întrebarea redacției mi se pare foarte îndreptățită. Așa cum subliniază documentele de partid, așa cum reliefează Legea educației și învățămîntului, așa cum scrie primul ziar al țării, „Scînteia“, calitatea forței de muncă este sinonimă cu calitatea vieții. Pe scurt : și în agricultură, ca și în toate domeniile, nu se pot obține rezultate remarcabile numai dacă se bucură de utilaje și mașini moderne pe care să le stăpînească oameni remarcabili pregătiți.

— REDACȚIA : Ați vorbit foarte frumos, dar am ruga dacă nu cerem prea mult, ca la această discuție, cineva dintre dv., dacă se poate un inginer, să ne vorbească foarte concret despre acest lucru.

— **ILEANA GHEȚA :** Eu nu sînt inginer, sînt profesoară, mai exact sînt inspector școlar. Mă ocup cu o problemă foarte frumoasă, dar și foarte dificilă, aceea a orientării școlare și profesionale. Trebuie să mărturisesc că inginerii agronomi din Fărcașa, ca și din întregul județ, își fac datoria. Ei sînt aceia care conduc învățămîntul agrozootehnic în masă, ei sînt aceia care-i ajută pe țăranii cooperatori să descopere tainele pe care le ascunde brazda. Dar toate acestea nu aduc peste noapte „mana cerească“. Socotesc că nu am făcut tot ce trebuia făcut pentru ca părinții să nu se „sperie“ dacă unele din odraslele lor vor lucra în agricultură. Mi se pare, cred că nu greșesc, că școala noastră în general este încă deficitară în privința „legării“ omului de la țară de glia străbună în contextul unei agriculturi în care tehnologia modernă trebuie să-și spună cuvîntul.

— REDACȚIA : Nu greșiți deloc. Intervenția dv. trebuie să o aibă în vedere toți factorii educaționali.

Cursurile de iarnă de la „Universitatea părinților"

— REDACȚIA : Am fost informați că de cîțiva ani, la Fărcașa, în fiecare iarnă funcționează o școală denumită „Universitatea părinților". Este un lucru excepțional. Redacția întreabă : care este meseria cea de toate zilele a acestor studenți și cine sînt profesorii lor ?

— **Prof. ILIE MARINCA :** Meseria cea de toate zilele a studenților universității noastre este cea de muncitor și țăran. Universitarii care țin cursurile sînt cadrele didactice din Fărcașa, inginerii și medicii localnici, activiști de partid, muncitori de înaltă calificare. Este adevărat, că uneori „importăm" și cadre didactice din capitala județului, adică de la Baia Mare. Deși iarna nu mai este un anotimp mort — cum l-au apreciat unii sociologi — totuși ea oferă cel mai mult timp fizic pentru îmbogățirea cunoștințelor din diverse domenii a oamenilor care trăiesc și muncesc la țară.

— REDACȚIA : Președintele Nicolae Ceaușescu, vorbind la Conferința Națională a unei uniuni de creație, a spus că a sosit momentul ca oamenii de știință, artă și cultură să-și pună întreaga pasiune și întregul talent în slujba eficienței spirituale. Mai mult : secretarul general al partidului spunea că această eficiență este tot atît de importantă precum eficiența economică. Ce face „Universitatea" din Fărcașa în acest sens ?

— **Dr. PETRU RETEGA,** medic uman : Fiindcă fac și eu parte din corpul profesoral al acestei universități, mi-aș îngădui să subliniez cîteva idei care ne preocupă în mod statornic. Cred că un lucru bun pe care l-a făcut și continuă să-l facă universitatea noastră este cel referitor la procesul de cunoaștere științifică. Profesorii noștri de biologie, activiști de partid cu o bună pregătire politică și ideologică, medici și ingineri și-au adus o substanțială contribuție la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a locuitorilor comunei noastre. Aș mai adăuga faptul că dialogul pe care-l poartă membrii brigăzilor științifice cu studenții noștri, țărani și muncitori, s-a dovedit pe cît de atractiv, pe atît de eficient.

— REDACȚIA : Credeți, tovarășe doctor, că în procesul de cunoaștere științifică nu mai există și unele carențe ?

— **Dr. PETRU RETEGA :** Departe de mine ideea de a nu recunoaște acest lucru. Deși în comuna noastră nu poate fi vorba de o recrudescență a fenomenului mistic-religios (mă refer în primul rînd la secte) totuși mai sînt cazuri cînd unii oameni, e drept, foarte puțini, sînt victimele obscurantismului mistic.

— REDACȚIA : Vreți să ne dați un exemplu concret în această privință ?

— **Dr. PETRU RETEGA :** Cu multă amărăciune. În urmă cu cîțiva ani, o femeie în floarea vîrstei, 28 de ani, mamă a patru copii suferea de diabet. În loc să vină la mine, s-a dus la „responsabilul" sufletului ei, nu știu ce fel de predicator dintr-o altă comună ca s-o „vindece" prin predici. A sfătuit-o să nu se arate la nici un medic și să nu ia nici un fel de doctorie, fiindcă va vindeca-o el prin predicile sale. Și a vindecat-o. Femeia a murit.

— **GRAȚIANA BARTA,** învățătoare : Ceea ce a spus tovarășul doctor este adevărat. Este foarte trist că acești copii au rămas fără mamă. Dar eu vreau să spun un lucru care mi se pare deosebit de interesant : toți acești patru copii povestesc ce s-a întîmplat cu mama lor și-l înjură pe toate drumurile pe „călăul" mamei lor cum zic ei.

— **ELENA GHIMAN,** educatoare : Aș vrea să spun și eu ceva : unii părinți îi sperie pe copii cu medicul și cînd odraslele lor fac vreo trăsnaie îi amenință cu medicul și zic : „Puișor, dacă nu ești cuminte, te duc la nenea doctor". Cred că e o greșeală enormă pe care sîntem chemați s-o reparăm noi, educatorii.

— **IONEL GHEORGHE :** Tot ce s-a spus este adevărat, dar aș vrea să evidențiez faptul că universitatea noastră și-a dobîndit un binemeritat prestigiu, că ea se ocupă pe multiple planuri ca „studenții" ei să fie beneficiarii cunoștințelor din diverse domenii. Politica internă și externă a statului nostru, istoria mișcării muncitorești din țara noastră, marile izbînzi ale poporului nostru în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate, acestea și nu numai acestea sînt teme care se predau și se discută în universitatea noastră.

Acum, după ce a sunat clopoțelul de argint

— REDACȚIA : Nu de mult, la școala din Fărcașa, ca la toate școlile din țară, a sunat clopoțelul de argint. Au început cursurile. Ce sentimente și ce preocupări au cadrele didactice din Fărcașa la acest început de an școlar ?

— **ROMULUS FILIP,** directorul Casei corpului didactic Baia Mare : Beneficiem, ca toți dascălii din România socialistă, de noua Lege a educației și în-

vățămîntului care este în litera și substanța ei, un prețios instrument de lucru pentru toate cadrele didactice. Sîntem, de asemenea, beneficiarii unui nou statut care prin prevederile sale ne ajută efectiv în activitatea noastră de la catedră, în perfecționarea nobilei noastre profesiuni. Acestea sînt motive de bucurie. Și pentru ca să răspund la întrebarea redacției, trebuie să mărturisesc că învățătorii și profesorii din Fărcașa au început noul an școlar cu legitimă mîndrie. Sîntem preocupați să muncim cu totală abnegație pentru continua perfecționare a meseriei noastre.

— **ANDREI BĂLAN**: Avem toate condițiile să dăm și mai multă substanță politicii școlare a partidului și statului nostru. Vom asigura, așa cum ne cere noua Lege a educației și învățămîntului, așa cum ne cere conștiința noastră de dascăli patrioți, tuturor tinerilor o temeinică pregătire în științele fundamentale. Pentru că, indiferent de specializarea pe care își vor alege-o, dacă nu sînt stăpîni pe aceste științe fundamentale, dacă nu au o concepție revoluționară despre lume, dacă nu cunosc în profunzime istoria și cultura patriei noastre nu își vor putea îndeplini în mod exemplar sarcinile pe care le ridică viața. Am ferma convingere că apropiatul Congres al educației și învățămîntului va aduce pentru marele detașament al cadrelor didactice noi și luminoase deschideri atît în planul instrucției cît și în cel al educației.

— **VASILE NICOARĂ**: Comitetul comunal de partid, Consiliul popular comunal, vă rog să notați acest lucru, vor colabora și mai strîns cu școala noastră, ajutînd-o să-și realizeze în condiții tot mai bune sarcinile pe care statul și partidul nostru le pun învățămîntului românesc. Deși școala din Fărcașa are o bună bază materială, socotim că avem posibilități ca să sporim zestrea acestei baze.

— **ILIE MARINCA**: Doresc, foarte pe scurt, să vorbesc despre relația școală-părinți. La Fărcașa această relație, fără să ne lăudăm, trebuie să spunem că este bună. Școala colaborează strîns cu părinții, iar aceștia la rîndul lor colaborează bine cu școala. Sigur că se mai impun unele retușuri, le vom face împreună. Vreau doar să subliniez faptul că funcția de conducere a Comitetului cetățenesc de părinți este bine concepută și, în general, bine realizată. Am credința că această funcție va căpăta noi valențe la lucrările primului Congres al educației și învățămîntului.

În loc de concluzii

În cele patru ore cît au durat discuțiile la masa rotundă au fost ridicate și alte probleme privind eliminarea eșecului școlar, eficiența sesiunilor de referate și comunicări științifice, igiena intimă a adolescenților și multe altele. Din păcate spațiul nu ne permite să le găzduim pe toate. Ele constituie însă un bun cîștigat pentru activitatea redacției noastre.

Sintetizînd lapidar intervențiile participanților la această dezbatere, putem afirma că ele, fiind foarte deschise și foarte concrete, ne-au arătat clar cum bate inima școlii din comuna Fărcașa. Bate bine. O altă idee care trebuie reținută este aceea a unei rodnice și permanente colaborări a școlii cu toți factorii responsabili din comună. Aceasta este un lucru excelent și poate sluji drept exemplu pentru școlile din localitățile noastre rurale.

Discuțiile la masa rotundă au fost conduse de GEORGE CIUDAN

Educație și profesiune*

Lucrarea tratează pe larg probleme legate de pregătirea elevilor pentru munca productivă și de educarea lor în spiritul profesiunii viitoare. Autorii nu au luat în discuție pregătirea profesională propriu-zisă, ci doar aspectele de ordin educativ, care vizează formarea conduitei de muncă, pregătirea caracterială și socială pentru activitatea productivă a tineretului școlar. Tocmai de aceea lucrarea *Educație și profesiune* vine în sprijinul elevilor de liceu, în vederea unei integrări cît mai eficiente în ansamblul solicitărilor de pregătire socio-profesională, constituind o premisă a integrării acestora în activitatea productivă.

Cartea se adresează nu numai tineretului școlar, dar și cadrelor didactice, familiei și celorlalți factori educaționali, ajutîndu-i pe baze teoretice să descifreze complexitățile procesului de formare profesională. Este prezentată și comentată pe larg revoluția științifico-tehnică și implicațiile ei în pregătirea școlară și profesională a tineretului, precum și aportul orientării profesionale la realizarea unei integrări socio-profesionale optime, la formarea conduitei de muncă — cerință esențială în pregătirea pentru profesiunea de viitor a tineretului școlar — sînt reliefate rolul motivației învățării în desfășurarea activității școlare, aspectele psihogenetice și valoarea formativă a motivației învățării și comportamentului.

Ceea ce ni s-a părut interesant este faptul că autorii au întreprins o anchetă pedagogică în rîndul elevilor de liceu pentru a afla opțiunea profesională concretă. De asemenea, sînt arătate pe larg contribuția pe care o are organizația revoluționară de tineret la educarea elevilor în spiritul muncii și al viitoarei profesiuni, mijloacele de informare școlară și profesională la nivelul organizației de tineret și modalitățile de realizare a unei acțiuni eficiente în munca politico-educativă ce trebuie desfășurată în școli și licee în sprijinul orientării și formării profesionale a tineretului din patria noastră.

Cartea *Educație și profesiune* răspunde cu promptitudine cerințelor de informare a familiei și tineretului școlar interesați în problemele de orientare profesională și de pregătire a tineretului pentru activitatea productivă, constituind un îndreptar teoretic de orientare în alegerea profesiunii viitoare a tineretului, spre împlinirea lor ca viitori specialiști, ca cetățeni angajați plenar în măreața operă de făurire a societății socialiste și comuniste în România.

Inv. GHEORGHE ALEXANDRU
Liceul pedagogic Craiova
județul Dolj

* DUMITRU OZUNU, MIHAI POP, *Educație și profesiune*, Editura politică, București, 1978.

EXPLICAȚIA ȘI PREDICȚIA COMPORTAMENTULUI DIDACTIC AL PROFESORULUI

Lector univ. DAN POTOLEA

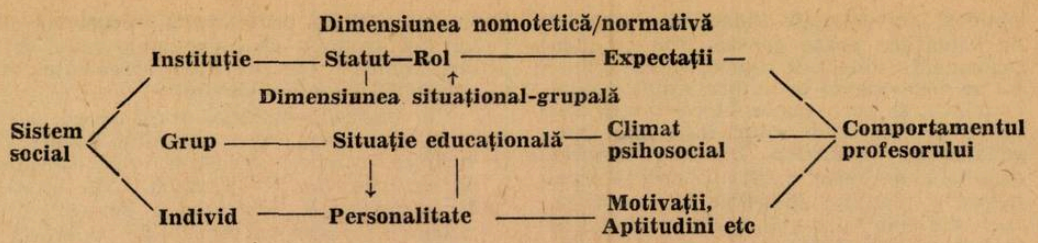
1. Transformările semnificative ce se produc în structura muncii contemporane, nevoia de concepție solidă și din ce în ce mai mult de creativitate în variatele domenii ale practicii sociale, imperativul social-politic actual al trecerii la o nouă calitate a muncii vizează, indiscutabil, și sfera activității instructiv-educative. În acest context, asocierea din ce în ce mai insistentă a termenului de eficiență superioară și creativitate la acțiunile proiectate și realizate de profesor devin explicabile. Se legitimează noi cercetări care să disocieze și să determine mai nuanțat ponderea și interacțiunea factorilor implicați în comportamentul eficient-creativ al profesorului.

Se impune cu evidență necesitatea studiului multidimensional și unitar în același timp al comportamentului didactic al profesorului ; acesta trebuie să elimine viziunile fragmentare, explicațiile parțiale și, în consecință, progresul mai limitat în cunoașterea și optimizarea procesului instructiv-educativ [1]. După opinia noastră, unele dificultăți în explicația-predicția comportamentului didactic al profesorului derivă din două principale categorii de probleme pedagogice ; acestea se referă la relațiile normativ-individual/psihologic și teoretic-empiric.

1.1. Este cunoscută polaritatea determinărilor activității profesorului : prescripțiile pedagogice versus factorii de personalitate ; aceasta s-a soldat deseori în istoria pedagogiei cu exacerbarea rolului uneia sau alteia din cele două extreme. Se pare că există și în prezent unele tendințe de soluționare divergentă a raportului sus-menționat, chiar dacă o astfel de opțiune nu este explicit afirmată. Interpretăm astfel mitizarea unor metode moderne, ascendentul absolut ce li se conferă, exprimat în capacitatea lor intrinsecă de a genera efecte educative superioare, indiferent de ciclul de școlaritate, de nivelul clasei, de particularitățile elevilor și ale profesorului. De pe această poziție, cheia succesului o constituie cvasi-identificarea profesorului cu regulile normei. Cea de-a doua alternativă pleacă de la premisa că metodele nu sînt nici bune și nici mai puțin bune ; factorul care conferă în mod decisiv calitate metodei ar fi profesorul. Prin urmare, studiul și valorificarea elementelor vocaționale ale profesorului ar trebui să constituie o arie prioritară de preocupări pedagogice. Această orientare, deși semnalează în mod pozitiv importanța structurilor de personalitate ale profesorului, conduce spre relativism și subiectivism pedagogic. Este cert că dacă o metodă didactică este validă, are și o valoare proprie, internă, specifică.

1.2. Insuficienta corelare între analizele teoretice și cele empirice ni se pare a fi o altă cauză care explică caracterul nerelevant al unor cercetări asupra comportamentului profesional al cadrului didactic. Avem în vedere aici, pe de o parte, interpretările globale generale, mai ales normative, ale atitudinilor și conduitelor profesorului ; acestea nu sînt însoțite întotdeauna de evidențe empirice științifice și nu au suport în cercetarea concretă. Pe de altă parte, investigațiile empirice nu au întotdeauna un clar orizont teoretic, sînt desfășurate mai ales pentru a se constata ce „oferă" instrumentul metodologic folosit și, deci, nu se ridică deasupra înregistrării prezenței sau absenței unor raporturi prea puțin semnificative.

2. În continuare, propun un cadru de referință pentru interpretarea comportamentului didactic al profesorului ; acesta este inspirat de o paradigmă aparținînd lui Getzels, căreia i-am adus unele modificări, structurale, de detaliu și, parțial, de perspectivă [2].



În conformitate cu modelul conceptual de mai sus, orice sistem social (în cazul nostru, clasa de elevi), se prezintă sub o formă instituționalizată ; are o structură formală ce implică o ierarhie a statusurilor și rolurilor ; iar acestora din urmă li se asociază anumite expectații. Termenul central în acest sistem îl reprezintă noțiunile statut-rol. Facem cîteva precizări privind semnificațiile cu care operăm în acest context privind aceste două noțiuni. Statutul definește poziția socială a unui individ într-un sistem ; el poate fi caracterizat prin ceea ce așteaptă în mod legitim sub raport comportamental deținătorul statutului de la ceilalți. De exemplu, statutul de profesor „desemnează totalitatea comportamentelor pe care cel ce ocupă această funcție este îndreptățit să le aștepte de la elev, de la inspector, de la alți profesori, adică de la persoanele în raport cu care se definește" [3]. Termenul de rol îl utilizăm în accepțiunea de „rol prescris" sau teoretic ; cu alte cuvinte, constituie modelele atitudinal-comportamentale specifice unui statut pe care trebuie să le urmeze cel învestit cu statutul considerat. (În consens cu observațiile de mai sus sînt și opiniile lui M. Zlate pentru care statutul și rolul sînt „modele ideale de interacțiuni" [4]).

Ca și statutul, rolul poate fi interpretat în termenii expectațiilor ; dar de această dată este vorba de expectațiile altora față de conduitele celor care ocupă o poziție socială dată.

Toate conceptele enumerate constituie dimensiunea nomotetică, normativă sau sociologică a activității sistemului social al clasei de elevi.

Structura formală ca și obiectivele unei organizații sînt realizate prin intermediul unor indivizi umani care au propria lor personalitate concretizată în ansambluri motivaționale (trebuințe, interese) în aptitudini, temperament, orientări valorice, caractere ș.a. Aceste concepte ilustrează dimensiunea ideografică, individuală sau psihologică a activității. Rezultă că acțiunile, comportamentele (C) în sistemul considerat sînt funcție de rol (R) și factori de personalitate (P). Deci, $C=f(R\times P)$.

Profesorul are un statut particular : el ocupă o poziție de lider în raport cu elevii, trebuie să-și modeleze comportamentul în funcție de anumite prescripții pedagogice (funcțiile predării, principiile didactice, regulile metodelor etc.) și în felul acesta vine în întîmpinarea expectațiilor forurilor sale superioare, a părinților, elevilor etc. Asimilarea și exercitarea rolurilor didactice nu se poate face evident decît prin factorii subiectivi ai personalității profesorului care dau coloratură individuală rolurilor. Concepția și conduita profesorului nu sînt însă reglate numai de factorii de rol și de personalitate, ci și de grupul școlar ; acesta se află întotdeauna într-o situație educațională specifică (S) însoțită de un climat psihosocial particular. Aceste concepte relevă dimensiunea situațional-grupală a activității școlare.

Care este valoarea explicativ euristică a modelului în discuție ?

1. Permite să identificăm determinările fundamentale ale comportamentului didactic, tipurile de variabilitate și interacțiunile lor posibile, care justifică succesul sau insuccesul activității didactice. În cadrul menționat, variațiile comportamentului didactic sînt funcție de variații ale raportului rol, situație, personalitate. În felul acesta se sugerează un model teoretic-metodologic de proiectare a cercetărilor pedagogice : $C=f\ (R\times S\times P)$.

2. Pune în evidență unilateralitatea, caracterul simplificator al interpretărilor care reduc comportamentul profesorului fie la norme, fie la însușirile profesorului sau la interacțiunile rol-personalitate.

3. Este de natură să demonstreze necesitatea creativității didactice și a nivelurilor acesteia.

3. Să examinăm cîteva aspecte particulare ale raportului dintre dimensiunile normative, situațional-grupale și ideografice ale procesului instructiv-educativ din punctul de vedere al semnificației lor pentru comportamentul creativ al profesorului.

În principiu, există trei modalități de raportare a personalității profesorului la rolurile prescrise : **a)** preluarea de roluri ; **b)** jucarea de roluri ; **c)** crearea de roluri. În primul caz, profesorul își asumă rolurile urmînd riguros prescripțiile pedagogice și subordonează personalitatea exigențelor normei. Există în activitatea profesorului anumite elemente administrative, de rutină, el operează cu algoritmi didactici care nu necesită imagi-

naţie şi inventivitate didactică. Acest tip de raportare poate genera însă şi comportamente didactice rigide, formale, care nu se acomodează la natura situaţiei educaţionale şi care poate bloca imaginaţia creativă. Jucarea de roluri înseamnă „personalizarea" rolurilor, maniera proprie, originală, de selecţie, accentuare şi organizare a regulilor didactice finalizată într-o strategie funcţională din punctul de vedere al obiectivelor şi situaţiei educaţionale. Acesta este primul nivel al creativităţii, al unei creativităţi adaptiv-funcţionale.

Crearea de roluri este al doilea nivel al creativităţii didactice care se exprimă în inovaţiile pedagogice propriu-zise, în descoperirea şi verificarea unor proceduri noi, nu numai în raport cu propria experienţă ci şi cu normativitatea pedagogică consacrată. Desigur, fiecare nivel cuprinde diferite variante şi între cele două niveluri nu există un hiatus absolut.

Necesitatea şi posibilitatea creativităţii didactice este dată în primul rînd de două serii de fenomene : caracterul situaţiei educaţionale şi natura rolurilor.

Profesorul acţionează într-un cîmp de factori constanţi şi variabili, cunoscuţi şi necunoscuţi, predictibili şi inpredictibili. El este confruntat, în general, cu situaţii educaţionale care au atributul unicităţii şi pentru care trebuie să conceapă soluţii noi. Aşa cum s-a observat „situaţia profesor-elev în complexitatea, fluxul şi multitudinea interrelaţiilor ei reclamă creativitate din partea profesorului... Ocazia (educaţională) nu este niciodată aceeaşi şi nu va apărea din nou... efortul de a înţelege situaţia şi de a acţiona conform ei presupune un act creativ pentru a fi încununat de succes" [5].

Analiza raportului dintre rol şi personalitate ridică şi problema compatibilităţii lor, a structurilor de personalitate care permit asimilarea şi valorificarea maximală a rolurilor sau crearea unor noi roluri. Reformulată, problema vizează însuşirile, aptitudinile pedagogice ale profesorului care au implicaţii atît pentru selecţia şi formarea cadrelor didactice cît şi pentru valorificarea plenară a înclinaţiilor variate ale cadrelor didactice în exerciţiu.

4. În literatura pedagogică sînt cel puţin trei atitudini, respectiv modalităţi de referire la caracteristicile necesare profesiunii de educator : una este aceea a entuziasmului generos dar întrucîtva naiv care idealizează portretul psihologic al profesorului, subsumîndu-i, fără prea mult discernămînt, un evantai larg de însuşiri umane ; cea de-a doua derivă însuşirile profesorului speculativ, dar pozitiv, din analiza unor fapte obiective şi date teoretice privind valorile sociale şi obiectivele educaţiei, structura predării, factorii învăţării etc. ; ultima îşi propune să supună controlului empiric, experimental sau corelaţional, caracteristicile profesorului, urmărind, în ultimă instanţă, să releve congruenţa dintre anumite însuşiri ale profesorului şi progresul învăţării elevilor.

Cercetarea pedagogică românească, care şi-a cristalizat într-o anumită măsură o tradiţie în acest domeniu, prin studiile întreprinse de V. Pavelcu, Al. Roşca, E. Dimitriu, R. Triteanu şi de alţi cercetători [6] a avansat puncte de vedere interesante şi pertinente referitoare la însuşirile profesorului, mai ales în ordine teoretică ; mai recent au fost inaugurate investigaţii de factură empirică, datorită lui S. Marcus şi colaboratorii, A. Neculau, V. Prelici etc.[7].

Ceea ce ni se pare semnificativ pe plan mondial în studiul personalităţii profesorului este, pe de o parte, caracterul mai circumspect, în formularea concluziilor privind însuşirile indispensabile carierei didactice, iar pe de altă parte, proliferarea abordărilor de tip empiric, concret.

Landsheere, destul de recent, remarca că răspunsul la întrebări de genul : Care sînt factorii psihologici şi sociali care determină alegerea profesiunii de educator ? ; Cine să devină cadru didactic ? Este necesară selecţia profesorilor şi cum să se realizeze ?, reclamă atitudini prudente, dat fiind valabilitatea limitată a datelor de care dispunem [8]. Sintetizînd unele cercetări privind caracteristicile reale ale educatorilor şi în legătura cu raportul dintre criteriile de selecţia şi performanţele didactice ale foştilor candidaţi, el opinează pentru dezvoltarea ariilor de cercetare şi pentru rafinarea instrumentelor metodologice. În acest sens, sugerează că testările aptitudinilor intelectuale ale corpului didactic, efectuate în unele ţări europene, s-ar putea să nu fie pe deplin concludente, întrucît testele folosite au favorizat anumiţi factori ai inteligenţei. „O testare cognitivă mai fină, inspirată din teoria lui Guilford ar putea aduce nuanţe utile în particular în ceea ce priveşte aspectele relaţionale (comportamentale) ale inteligenţei" [9]. Landsheere conchide că sînt necesare şi urgente cercetări aprofundate, longitudinale pentru o mai bună relevare a caracteristicilor psihologice dezirabile ale profesorului şi pentru o mai bună cunoaştere a psihopatologiei sale [10].

O pledoarie în favoarea tehnicilor de diagnostic şi prognostic a aptitudinilor cadrelor didactice face şi T. A. Vorobikova care evocă în sprijinul acestei idei experienţele pozitive ale cercetării pedagogice finlandeze [11].

De altfel, studiul empiric al personalităţii profesorului nu mai reprezintă doar o aspiraţie. Se încearcă tot mai mult, cu ajutorul unor instrumente metodologice specifice — inventare de atitudini, chestionare vocaţionale, teste de personalitate — să se discrimineze profilul

psihologic al profesorului și să se stabilească corelații între însușirile profesorului și eficiența predării-învățării. Menționăm succint cercetări care se înscriu în această perspectivă.

Un instrument productiv după unii cercetători este testul Guilford-Zimmermann care a produs rezultate apropiate în cadrul a mai multor cercetări. Așa cum rezultă dintr-un studiu de sinteză asupra personalității profesorului „rezultatele obținute cu instrumentul Guilford sînt mai consistente decît cele obținute cu alte instrumente (de exemplu MMPI) deși există încă un număr redus de studii. Sociabilitatea, stabilitatea emoțională, atitudinea prietenoasă, bunele relații personale par a caracteriza mai mult pe profesori decît pe non-profesori și mai mult profesorii buni decît cei slabi [12].

Au fost elaborate, de asemenea, unele instrumente pedagogice pentru identificarea factorilor de personalitate ai profesorilor. Inventarul de atitudini al profesorului Minesota (MTAI) este unul dintre acestea „desemnat pentru a măsura acele atitudini ale profesorului care permit să se prevadă cît de bine va interacționa cu elevii și indirect în ce măsură va fi satisfăcut de activitatea didactică ca vocație" [13]. Deși există unele controverse în legătură cu acest instrument, se reliefează totuși o tendință: profesorii care au fost apreciați de directori, inspectori, observatori competenți ca profesori cu performanțe didactice superioare au obținut la MTAI scoruri mai mari decît profesorii considerați mai puțin eficienți, ceea ce înseamnă că testul respectiv are o anumită valoarea predictivă.

În spiritul tehnicilor proiective de personalitate au fost concepute teste cum ar fi OWSC. Peck-Veldman și testul Veldman, al imaginației direcționale. Ultimul constă în instrucțiunea dată subiecților de a concepe în scris patru situații despre profesori și experiențele lor. 15 variabile permit analiza aspectelor structurale, psihologice și educaționale ale descrierilor respective. Rezultatele par a fi promițătoare [14].

În sfîrșit, menționăm și categoria cercetărilor care au abordat o problemă de maximă importanță pentru creativitatea comportamentului profesorului și, în general, pentru eficiența activității didactice — flexibilitatea/rigiditatea cognitivă și fluența ideațională, verbală a profesorului. Un interesant studiu aparține lui Sprinthall, Whiteley și Mosher [15]. Autorii au operaționalizat flexibilitatea/rigiditatea cognitivă a profesorului în raport cu trei planuri: planificarea activității didactice, receptivitatea la diferitele trebuințe individuale ale elevilor și modul de implementare al proiectului didactic, varietatea și natura metodelor folosite, ceea ce le-a permis să diferențieze și să evalueze profesorii sub aceste aspecte. De asemenea, au emis ipoteza că rezultatele la testul Rorshach și la o variantă particulară a Testului aperceptiv tematic (TAT) pot furniza indicatori predictivi ai comportamentului cognitiv flexibil al profesorului. Ipoteza a fost demonstrată prin corelarea datelor obținute la măsurarea conduitei cognitive a profesorilor în cele trei planuri cu rezultatele celor două teste proiective.

Am evocat cercetările de mai sus nu pentru a fi concluzive, ci pentru faptul că ele atestă un alt spirit și puls al investigațiilor privind personalitatea profesorului, distanțate de maniera de interpretare impresionistă și deductivistă. Desigur că sînt necesare cercetări ancorate în învățămîntul românesc care să ia în considerație obiectivele școlii noastre și structura personalității educatorului comunist. În acest sens credem că se legitimează efortul științific de creare a unor noi instrumente metodologice pentru identificarea și evaluarea pedagogică mai riguroasă a însușirilor profesorilor.

5. În final, revenind la sistemul de referință propus și din perspectiva lui formulăm cîteva concluzii. Cunoașterea, anticiparea și ameliorarea comportamentului didactic-creativ al profesorului sînt condiționate de:

1. **Natura și consistența normativității pedagogice.** Se impune ca noile roluri ale profesorului despre care se discută curent, ca și vechile roluri, să fie mai bine definite, analizate ca tipuri, nivele și structuri ierarhice și interpretate din punctul de vedere al ceea ce este necesar, permis și interzis în conduita profesorului. Creativitatea pedagogică nu operează într-un vacuum pedagogic, iar dezvoltarea registrului normelor educaționale nu numai că nu este de natură să minimalizeze factorii de personalitate ai profesorului, ci oferă un evantai mai larg de posibilități de selecție, combinare și valorificare a lor originală, creativă.

2. **Dezvoltarea capacităților profesorului de diagnoză a situației educaționale și de decizie pedagogică.** O mai bună instrumentare a profesorului cu metodele și tehnicile diagnozei situației educaționale, cultivarea atitudinii receptive și flexibile care să permită surprinderea mișcării interne a grupului școlar și a fiecărui elev, uneori insuficient de transparente, eliminarea inerției percepției psihoeducaționale sînt condiții indispensabile pentru creșterea eficienței activității didactice a profesorului. Capacitatea de decizie vizează armonia funcțională între roluri, situația educațională și personalitatea profesorului. Urmează ca aceasta să fie tot mai mult inspirată și modelată de exigențele spiritului științific. Ideea profesorului ca experimentator continuu nu este o idee gratuită și ea aduce o nouă optică asupra măiestriei pedagogice sugerînd raționalizarea ei științifică.

Profesorul eficient emite și testează ipoteze, adoptă o strategie educațională și în funcție de feed-beck-ul primit decide asupra menținerii sau schimbării ei, formulării sau nu a unei noi ipoteze. O astfel de poziție, opusă stereotipiei, rutinii este consubstanțială creativității pedagogice.

3. **Reorientarea cercetărilor privind personalitatea profesorului.** Avem în vedere două aspecte mai importante : a) valorificarea mai judicioasă a principalelor metode de investigație a personalității profesorului — metoda istorică, metoda deductivă și metoda inductivă și coroborarea rezultatelor lor ; credem că se justifică un interes aparte pentru cercetările empirice, concrete ; b) abordarea tipologică a personalității profesorilor. Cercetările empirice converg spre premisa că studiul profesorului ideal în general este o cale mai puțin fructuoasă, mult mai productivă fiind alternativa investigației tipurilor de profesori în funcție de natura disciplinei de învățămînt și de influența pe care o exercită asupra diferitelor categorii de elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. D. POTOLEA, *Incidente ale comportamentului de predare cu performanțele învățării elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1975.
2. APUD J. R. VERDUIN, *Conceptual Models in Teacher Education*, The American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 1968, p. 55—66.
3. P. GOLU, *Psihologia socială*, E.D.P., Buc., 1974, p. 107.
4. M. ZLATE, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Ed. politică, Buc., 1972, p. 114.
5. M. H. HUGHES, *The Model of Good Teaching*, în R. T. Hyman (Ed.) Contemporory Thought on Teaching, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1971, p. 252.
6. V. PAVELCU, *Personalitatea profesorului*,, în Al. Roșca, V. Pavelcu... Psihologie pedagogică, E.D.P., Buc., 1967 ; AL. ROȘCA, *Aptitudinile* în Al. Roșca (sub. red.) Psihologie generală, E.D.P., 1976. E. DIMITRIU, *Un profil prospectiv al educatorului*, în A. Dicu, E. Dimitriu, Probleme de psihologie a educației, Ed. șt., Buc., 1973 ; R. TRITEANU, *Aptitudinile pedagogice în contextul măiestriei pedagogice*, în A. Dancsuly, D. Salade (coordonatori) Educație și contemporaneitate, Ed. Dacia, 1972.
7. S. SOLOMON și colaboratorii, *Cunoașterea empatică, însușire aptitudinală a profesorului*, „Rev. de pedagogie" nr. 12/1977) ; A. NECULAU, *Calitățile personalității profesorului văzute de elevi*, „Rev. de ped." 1/1978; V. PRELICI, *Raportul dintre structura personalității profesorului și preferințele afective a elevilor față de el.* „Rev. de pedagogie" nr. 11/1978.
8. GILBERT DE LANDSHEERE, *La formation des enseignements demain*, Casterman, 1976, p. 228.
9. GILBERT DE LANDSHERE, *Op. cit.*, p. 231.
10. GILBERT DE LANDSHEERE, *Op. cit*,, p. 234—247.
11. T. A. VOROBIKOVA, *Vasmojnostii polzovanie nekatoriie test...* în B. G. Ananiev, M. V. Kuzmina, E. S. Kuzmin, Expermentalniia i psiklatnaia psihologhiia, Leningrad, 1978.
12. Apud. J. W. GETZELS, P. W. JACKSON, *The Teacher's Personality and Characteristics*, în N. L. Gage (ed.) Handbook of Research on Teaching, Rand Mc Nally, 1963.
13. Apud M. RAY LOREE, *Shaping Teacher's attitudes*, în B.O. Smith (ed.) — Research in Teacher Education, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1971, p. 104.
14. M. RAY LOREE, *Op. cit.*, p. 107.
15. N. A. SPRINTHALL, J. M. WHITELEY, R. L. MOSHER, *A Study of Teacher Effectiveness*, în R. T. Hym nn, *Op. cit.*, p. 279—291.

ÎNVĂȚAREA CREATIVĂ: Concept și metodologie

Dr. GRIGORE NICOLA

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Apărută sub presiunea unor cerințe sociale, asocierea termenilor „învățare" și „creativitate" a animat, într-un timp relativ scurt, o largă arie de investigații cu caracter preponderent aplicativ. Cel de-al doilea termen a devenit în mod spontan un atribut al primului, desemnînd global fie concomitența a două procese, fie raportul proces-produs, fie aspectul acțional al învățării. Astăzi, „învățare creativă" este un concept înțeles de oricine, chiar dacă nu are o reprezentare completă despre actul creativ ; formula aristotelică „învățăm ceea ce facem" este o schemă prea puternică pentru a asimila fără dificultate astfel de sensuri ca „cercetare", „euristică", „organizare", „generare", „comunicare". **Zeci de tehnici și programe de antrenare a creativității, sute de cărți care încep atît de optimist cu fraza „orice om este creativ și se poate afirma ca atare în orice domeniu de activitate" — se asimilează aceleiași formule și o perpetuează necondiționat prin con-**

cluzia lor generală că „antrenamentul are efect pozitiv asupra performanțelor la testul de potențial". Deși nu se mai îndoiește nimeni de educabilitatea funcțiilor psihice superioare, nici de prezența componentei imaginative în structura acțiunii umane, asemenea „concluzii" nu vin decît să justifice enorma risipă de experiență promovată în diverse forme de toate curentele educaționale novatoare de la Aristotel încoace.

O DOVADĂ A SLABEI DEFINIRI A CONCEPTULUI

de învățare creativă o constituie lipsa unei relații evidente între această modalitate de achiziție a experienței și teoria generală a comportamentului. S-ar putea spune că **învățarea creativă n-a fost încă supusă testului științific cel mai validat: nu s-a probat încă valoarea ei ca principiu explicativ pentru activitatea psihică în general.** Toate școlile psihologice cunoscute se sprijină pe cîte un gen de învățare. Viziunea rezultată din studiul învățării a avut funcția microscopului care mărește dimensiunile celulei.

În general, pînă acum nu s-au formulat decît avantajele legării învățării de gîndirea creatoare, iar acestea au fost mai mult deduse; astfel, afirmația că învățarea prin descoperire asigură o calitate superioară a cunoștințelor și un volum mai mare n-a fost negată de nimeni, dar nici verificată la scara unui ciclu de învățămînt; orice pedagog acceptă trecerea la o asemenea formă de învățămînt fără să știe încă limitele între care școala își poate schimba funcțiile și organizarea ei internă pentru a realiza acest obiectiv.

Am presupus că un studiu comparativ al formelor de învățare poate releva caracteristicile distinctive ale învățării creative. Modelul comparativ ar avea în acest caz două funcții: de a delimita cele mai semnificative „tablouri" obținute de psihologia experimentală a învățării și de a oferi o alternativă la tendința de tratare globală a procesului de învățare.

De obicei, cînd se discută „genuri de învățare", cadrul definirilor este trasat în termenii variabilei de conținut. În istoria psihologiei, de fiecare dată cînd s-a schimbat „unitatea elementară de analiză", aceasta a însemnat și redefinirea conținuturilor ce se învață. Astăzi, „ce se învață" de către om nu se mai prezintă ca o celulă, ci ca o ierarhie care începe cu cele două forme de conexiuni stimul-răspuns și se încheie cu comportamente relative la cadre problematice mai mult sau mai puțin determinate și cu reglaje afective.

Cît de amănunțită ar fi analiza conținuturilor învățării, ea contribuie la cunoașterea procesului ca atare numai prin lansarea unor ipoteze. Urmînd poate modelul psihofizicii, care a găsit în stimulii fizici măsura senzațiilor pe care le provoacă, teoreticienii învățării continuă să definească tipurile de învățare prin ceea ce se învață. Experimentaliștii însă au sesizat relativa autonomie a procesului față de produs (sau conținut), fapt prim în abordarea învățării în termeni de alternative și strategii, premisă a „ingineriei" didactice.

Din analiza principalelor teorii asupra învățării a rezultat un fond minim de întrebări la care a trebuit să se răspundă de fiecare dată cînd s-a detașat un punct de vedere distinct asupra acestui proces. În aceasta ne-am ghidat nu numai după enunțurile fundamentale ale promotorilor, dar și după criticile aduse de oponenți; astfel, frecventă replică: „principiile nu merg" a avut cel mai adesea ca bază folosirea incompletă a modelului sau substituirea involuntară a unor părți ale lui. Prin reduceri progresive, analiza noastră a dus la următorii patru determinanți ai procesului de învățare: a) subiectul care învață; b) situația problematică în care este pus subiectul pentru a învăța; c) factorii de modelare a noii experiențe; d) mecanismul psihic prin care se realizează achiziția.

Urmărindu-se în continuare modalitățile de soluționare în bloc a celor patru probleme de către diversele teorii ale învățării, s-a ajuns la delimitarea învățării creative ca un tip distinct, alături de alte trei tipuri.

Nu prezentarea celor patru modele face obiectul prezentului studiu, ci învățarea creativă, căile depășirii stadiului de acceptare a sensurilor didactice difuze.

CE REZOLVĂRI S-AU ADUS PÎNA ACUM

celor patru mari probleme ale învățării pentru ca imaginea obținută să reprezinte tipul creativ de învățare?

(a) Despre **subiect** știm că posedă un potențial creativ, o capacitate fundamentală de a-și imagina într-un mod original nou; acceptăm că aceasta reprezintă o însușire generală a personalității și o menire a ei. Din punct de vedere filogenetic fiind cea mai nouă funcție psihică, imaginația creatoare este ușor stimulată și ușor inhibată; acompaniază inteligența numai pînă la un anumit nivel, după care își urmează o evoluție proprie. Se mai au în vedere manifestările potențialului creativ și condiționările acestora de vîrstă, sex, mediu [1].

(b) **Situația problematică** este de tip deschis: permite și impune mai multe soluții sau căi spre soluție. În afară de apelul la apercepție și la „legea efectului", literatura de specialitate nu ne

mai oferă decît exemple ; raportate la învățămîntul școlar, un criteriu vag împarte problemele în două clase — specifice și nespecifice. Validarea testului Torrance de potențial a imprimat o orientare netă spre sarcini divergente similare celor pe care le conține testul. Voluminoase culegeri de probleme [2] vin să concureze tradiționala cursă a culegerilor de probleme din cadrul obiectelor de învățămînt, care exersează gîndirea convergentă.

(c) **Factorii de modelare a experienței subiectului** privesc mai mult climatul de lucru în clasă decît conținutul sarcinilor [3]. Dacă referitor la climat s-a adoptat o lungă listă de condiții de optimizare identificate în colectivele de inovație și creație, referitor la conținutul sarcinilor, la relația acestuia cu noua experiență care trebuie achiziționată, nu s-a format încă o concepție.

(d) **Reprezentarea psihologică a mecanismului dobîndirii unei noi componente :** deși discuția nu se poartă explicit în acești termeni, două grupe de fapte vorbesc de intuirea unor mecanisme — înlăturarea blocajelor perceptive, emoționale și culturale și formarea unor set-uri creative (*identificarea și combinarea* de atribute, tehnica sintezei morfologice, investigația după chestionare, metodele sinectice, amînarea cenzurii etc.) [4].

Obiectul tratării noastre este procesul de învățare. Analiza de mai sus ne arată criteriile distincției maxime dintre învățarea creativă și alte genuri de învățare ; ne mai arată că atributul „creativ" are un diapazon foarte larg de folosire, pe cît de întinsă este aria condițiilor de realizare a acestui proces. Îndată ce ne dăm seama de aceasta, ne apare și un mare semn de întrebare : cum putem învinge empirismul care presează toate intrările, făcînd din învățarea creativă un concept slab definit ?

Răspunsul la această întrebare se impune cu necesitate îndeosebi atunci cînd vrem să facem din predarea științelor în școală o activitate în care elevii să cunoască științele și tehnologiile ca produse și procese ale creativității umane validate social-istoric. Pusă în slujba dezvoltării capacității de cunoaștere științifică, imaginația creatoare își verifică prima și cea mai stabilă funcție a sa. Antrenarea creativității pe materiale neutre față de obiectele de învățămînt ne apare străină spiritului școlii românești.

În care dintre cele patru subsisteme ale modelului învățării cercetarea este mai deficitară, cedînd locul tatonărilor și improvizațiilor ? Analiza celor mai importante lucrări arată că despre subiect și factorii de modelare s-au obținut suficiente date pentru a sprijini practica educației, iar ipotezele privind mecanismele psihice sînt necontradictorii și utile ; despre situația problematică — realitatea primă cu care se confruntă subiectul — nu se afirmă însă nimic altceva decît rolul de cadru obiectiv pentru producția de alternative și de instrument cu care se poate influența potențialul creativ. Lipsa unei reprezentări asupra raportului dintre conținutul situației problematice divergente și comportamentul creativ corespunzător face ca tot ansamblul de tehnici pentru dezvoltarea potențialului creativ să rămînă la schema behaviorismului clasic.

Programele experimentale cunoscute au folosit un fond de probleme de creativitate sugerate de exemplele cu care Guilford a ilustrat termenii de „fluență ideațională, asociativă și expresivă", „flexibilitate spontană", „originalitate" etc. Chiar atunci cînd s-a urmărit asimilarea unor capitole limitate din programele școlare prin rezolvare de sarcini creative, acestea au fost inventate de către autori fără a le compara cu alt set, deci au fost experimentate fără ca variabila de conținut să fie controlată.

Proiectul cercetărilor noastre

privind antrenarea creativității în cadrul obiectelor de învățămînt a pornit de la ideea că modelele de activități creative și implicit de sarcini divergente sînt conținute în însăși structura noțiunilor științifice. Odată relevate și ordonate după gradul lor de accesibilitate și eficiență pentru un anumit nivel de școlarizare, tipurile de sarcini divergente devin proiecte-cadre pentru activități creative : cunoștințele prevăzute de programa școlară sînt parțial descoperite de elevi, parțial cerute de logica desfășurării activității întreprinse.

Cercetările noastre anterioare asupra organizării cognitive a acțiunii în cîmpuri problematice generative [5] ne-au arătat că, prin funcția lor de a reflecta legea dezvoltării lucrurilor, geneza particularului din general, conceptele de orice grad de abstracție au o natură generativă. În culegerile de probleme de tip convergent sau divergent se întîlnesc numai elemente sintagmatice ale procesului continuu de generare, uneori infinit, a cărui lege nu-i apare explicit nici autorului. După opinia noastră, cunoașterea legii de organizare a cîmpului problematic generat de un concept sau un sistem de concepte este condiția esențială a conducerii științifice a procesului de învățare. Știm doar că comportamentul unui om poate fi influențat, modelat cognitiv, numai pe două căi : prin algoritmi și prin cadre problematice ; dacă raportul algoritm-activitate nu comportă o discuție specială, fiind vorba de urmărirea unui proces relativ la un etalon, raportul „situație problematică"-activitate are o arie

de manifestări care începe cu actul banal de căutare oarbă și sfîrșește cu creația genială de noi sensuri și modele.

În determinarea unei metodologii a proiectării sarcinilor divergente ne-am mai sprijinit pe datele analizei programelor de antrenament creativ cunoscute, pe culegerile de probleme și manualele noi care promovează în anumite limite spiritul investigativ, pe rezultatele testării potențialului creativ la un eșantion de 716 elevi din București. Un studiu asupra funcțiilor euristice ale metaforei și un program de experimente formative aplicat timp de doi ani în cadrul Fizicii în gimnaziu [6] ne-au verificat o serie de ipoteze privind funcționalitatea anumitor modele.

CĂUTĂRILE NOASTRE S-AU FINALIZAT într-o „matrice a tipologiei sarcinilor divergente", pătratică, cu 9 intrări; acestea reprezintă categorii de „obiecte" și „țeluri" în actul elementar de creare de alternative, astfel că fiecare din cele două categorii poate ocupa atît locul „obiectului" cît și locul „țelului" (ceea ce se cere în ipostaza de „mai multe variante" sau „alternative" care trebuie descoperite sau create).

Prezentăm succint cele 9 categorii cu definirile de lucru acceptate de matrice: **1)** „Parte" — la accepțiunea practică comună mai adăugăm pe cea logică: notă sau atribut al unei noțiuni care condiționează apartenența obiectului la clasă; **2)** „Întreg" — corelatul primei categorii — este concretul logic (multitudine de determinări); obiectual, apare ca ansamblul părților care realizează o anumită funcționalitate; **3)** „Cauză" — categorie generală implicată în orice activitate de cunoaștere care vizează procese din natură și societate; **4)** „Efect" — corelatul categoriei precedente, apare în general ca „fapt de experiență", „manifestare" sau „element de sintagmă"; **5)** „Model" — cu sensul general de „reprezentare", „interpretare" sau „organizare" a datelor despre un anumit lucru sau domeniu; în cazul proceselor, modelele tind spre surprinderea legii, a relațiilor generale dintre factori; deschiderea spre divergență este asigurată de faptul că orice domeniu al realității se pretează la o multitudine de modelări; **6)** „Utilitate" sau „aplicație" — categorie larg folosită încă de la primele cercetări asupra „gîndirii productive" (M. Wertheimer și K. Duncker) (învingerea fixității funcționale); **7)** „Dezvoltare" — perfecționare, optimizare a produselor acțiunii umane și a ei înseși; **8)** „Problemă" — categoria care a rămas în centrul atenției pentru toate programele de educare a creativității; deoarece „cunoștințele se cristalizează în obiecte" (K. Duncker), pe măsura cunoașterii unui lucru scade și set-ul interogativ față de el; învingerea acestui set este vizată de această categorie; **9)**

MATRICEA TIPOLOGIEI SARCINILOR DIVERGENTE

	1 „Parte"	2 „Întreg"	3 „Cauză"	4 „Efect"	5 „Model"	6 „Utilitate"	7 „Dezvoltare"	8 „Problemă"	9 „Rezolvare"
1 „Parte"	1;1	1;2	—	—	1;5	1;6	1;7	1;8	—
2 „Întreg"	2;1	2;2	—	—	2;5	2;6	2;7	2;8	—
3 „Cauză"	3;1	3;2	3;3	3;4	3;5	3;6	3;7	3;8	—
4 „Efect"	4;1	4;2	4;3	4;4	4;5	4;6	4;7	4;8	—
5 „Model"	5;1	5;2	—	5;4	5;5	5;6	5;7	5;8	—
6 „Utilitate"	6;1	6;2	—	6;4	6;5	6;6	6;7	6;8	—
7 „Dezvoltare"	7;1	7;2	—	7;4	7;5	7;6	7;7	7;8	—
8 „Problemă"	8;1	8;2	—	8;4	8;5	8;6	8;7	8;8	8;9
9 „Rezolvare"	9;1	9;2	—	—	9;5	9;6	9;7	9;8	9;9

„Rezolvare" — mod de acțiune într-un cadru trasat de o problemă deja formulată ; divergența privește fie soluția, fie conceperea soluției, fie ambele ; deși schimbarea modurilor de acțiune presupune uneori remodelări, comportamentul este descris de categoria (9), deoarece se desfășoară într-un cadru deja trasat (vezi matricea).

Privind matricea, se observă că sarcinile divergente din celulele de pe diagonală (1;1, 2;2 ... 9;9) sînt de tip analogic : sesizarea, invocarea sau crearea de diferențe într-un evantai de alternative, acestea putînd fi „părți", „întregi", „cauze" etc. De exemplu, în (1;1) se dă o parte a unui întreg, iar subiectul trebuie să gîndească alte părți similare care ar putea s-o substituie ; în (3;3) sînt imaginate cauze similare ; în (4;4) — efecte similare ; în (8;8) — probleme analoage etc. Uneori se introduc condiții restrictive care să reducă aria căutărilor ; de exemplu, în (5;5) se pot cere alte modele, dar mai simple ; în (6;6) — alte utilizări, dar mai rentabile etc.

Exemplificarea celorlalte celule ale matricei ar contribui doar la precizarea sensurilor generale date categoriilor și la găsirea unor analogii cu probe din testele de potențial cunoscute sau din programe de exersare a imaginației. Evident, nu toate celulele au corespondent real sau nu au sens pentru anumite vîrste.

„Matricea tipologiei sarcinilor divergente" definește conținutul categorial al principalului sistem de comunicare dintre profesor și elev atunci cînd sînt implicați într-un proces de învățare de tip creativ.

BIBLIOGRAFIE

1. J. L. GOWAN, G. D. DEMOS E. P. TORRANCE (sub. red.), *Creativity : its educational implications*, New York, John Wiley, 1967 ; F. BARRON, *The creative person and the creative process*, New York, Holt, 1969 ; AL. ROȘCA, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, în AL. ROȘCA (red.) *Creativitate, modele, programare*, București, Editura științifică, 1967 ; A. BORDAS, (red.) *La creativité*, Paris, Bordas, 1973.
2. M. DIMMACK, *A dictionary of creative activities for school use*, McMillan, 1966 ; H. F. DARROW, R. VAN ALLEN, *Independent activities for creative learning*, New York, Columbia univ., 1966 ; ED. DE BONO, *Lateral thinking, a textbook of creativity*, Word Lock Educational, 1970 ; W. KIRST, U. DIEKMEIER, *Entreinement à la creativité*, Ed. Casterman, Tournai (Belgia), 1975.
3. A. F. OSBORN, *Applied imagination*, New York, Scribners, 1953 ; H. E. GRUBER and all. (eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*, New York, Atherton press, 1962 ; A MATEJKO, *Usloviia tvorceskovo truda*, (trad. din poloneză), Moscova, Ed. Mir., 1970 ; AL. GĂVENEA, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, București, E.D.P., 1975.
4. ȘT. ODOBLEJA, *Psychologie consonantiste*, Paris, Maloine, 1938, 1939 ; J. P. GUILFORD, *Intelligence, creativity and their educational implications*, San Diego, Knapp, 1968 ; R. P. CRAWFORD, *Techniques of creative thinking*, New York, Howthorn, 1954 ; W. J. J. GORDON, *Synectics*, New York, Harper, 1961.
5. GR. NICOLA, *Studiul acțiunii într-un cîmp problematic generativ*, „Revista de psihologie", 1972, nr. 1, *Structuri generative în formarea gîndirii matematice*, „*Revista de psihologie*", 1974, nr. 4 ; GR. NICOLA, R. CODÎRLĂ, *Elemente intuitive și formale în elaborarea schemei experimentului unifactorial la elevi*, „Revista de psihologie", 1975, nr. 3.
6. Prezentarea acestei cercetări va face obiectul unui studiu ce va fi publicat într-un număr viitor al „Revistei de pedagogie".

Corespondența scrisă*

Fără îndoială că școala acordă o atenție deosebită compunerii și o folosește cu succes ca mijloc de formare a elevilor și ca procedeu de verificare a cunoștințelor căpătate în procesul învățării. Este vorba, pe de o parte, de compunerile libere care se practică începînd din clasele primare, iar pe altă parte, de analizele literare și sintezele folosite în însușirea unor materii de învățămînt. Adevărul este că o bună parte dintre tineri, după absolvirea unei școli de un grad sau altul, deveniți oameni în societate, nu mai practică cele două tipuri de compunere. Ei nu se pot lipsi, însă, de un alt gen de compunere, anume de niște lucrări scrise, necesare și obligatorii în relațiile interumane și în procesul muncii, cum ar fi scrisoarea, cererea, procesul verbal, darea de seamă etc. Se observă, însă, că în ultima vreme școala se ocupă mai puțin tocmai de acest gen de compunere.

Volumul *Compunerile corespondență și cu destinație oficială* vine să stimuleze și să împlinească această activitate necesară în predarea limbii și literaturii române. Cartea se adresează învățătorilor și profesorilor, elevilor și marelui public, ea nu se ocupă doar de compunerile corespondență, ci și de întocmirea unei lucrări științifice sau beletristice, de unele aspecte tehnice ale acestei activități cum ar fi de pildă alcătuirea fișelor bibliografice, a fișelor de extras și a notelor de subsol, iar în altă parte a volumului, autorul se ocupă de noțiunile de stilistică.

Compunerile cu destinație oficială (cererea, procesul-verbal, memoriul, darea de seamă, raportul, referatul) și compunerile corespondență (biletul, telegrama, cartea poștală și toate celelalte tipuri de scrisori) ocupă un spațiu important în lucrare. Așa cum precizează că scrisoarea de dragoste nu poate fi decît personală, nu trebuie să fie tributară nici unui model și nu e bine să se ceară redactarea ei în clasă, autorul ar fi trebuit să lămurească, poate, sau măcar să scuze, punîndu-le pe seama tradiției, nonsensurile unor alăturări de termeni, cum ar fi de pildă „procesul-verbal". Mă gîndesc apoi că ar fi putut aminti ceva despre stereotipia unor compuneri cu destinație oficială, că ar fi putut pleda pentru „democratizarea" *unora dintre ele, în sensul unor* nuanțări adecvate procesului de dezvoltare a societății noastre. S-ar părea, însă, că faptul acesta constituie tema altei lucrări care să se adreseze instituțiilor și care, cu sprijinul editurii, s-ar putea realiza în viitor.

Pe lîngă conciziunea, claritatea și buna organizare a ideilor, autorul folosește un stil elegant și sobru, folosește un însemnat număr de modele alese cu multă pricepere și dragoste pentru valorile trecutului nostru. Scrisorile și documentele reproduse sînt impresionante, ele dezvăluie caracterul nobil și dăruirea de sine a unor personalități din istoria literaturii române și din istoria de luptă a poporului. Datorită acestor însușiri, lucrarea lui Vasile Teodorescu constituie deopotrivă un instrument de lucru pentru cadrele didactice și o carte de educație patriotică pentru masa mai largă a cititorilor.

G. NESTOR

* VASILE TEODORESCU, *Compunerile corespondență și cu destinație oficială*, E.D.P., București.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ȘI ÎNSUȘIREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ PRIN PUNEREA ELEVULUI ÎN SITUAȚII DE ÎNVĂȚARE PRIN PREDARE

Lector dr. STELIANA STERIAN

1. Semnificația conceptului de „predare-învățare"

1.1. Noțiunea de „predare" desemnează de obicei activitatea desfășurată de profesor, în calitate de conducător al procesului de învățămînt, iar noțiunea de „învățare" s-a încetățenit ca desemnînd activitatea specifică elevului. Formula clasică este: „Profesorul predă—elevul învață". **A învăța** și **a preda** ne apar în acest caz ca două noțiuni ale căror sfere sînt distincte.

1.2. În ultimii ani se folosește tot mai des noțiunea „predare-învățare", în acest fel încercîndu-se;

— a se depăși înțelegerea și realizarea predării și învățării ca două activități distincte;

— creșterea contribuției predării la actul de învățare prin asigurarea unei asemenea conceperi și realizări a procesului de predare încît să se asigure condiții optime pentru învățare. În ultimul timp mulți autori afirmă: „de la raporturi în cadrul cărora profesorul desfășoară cea mai mare parte din activitate (...) se trece la raporturi în cadrul cărora crește cota de participare activă a elevului din însuși momentul achiziționării cunoștințelor"... „metodele trebuie să devină și instrumente de învățare ale elevului, nu numai de predare".

Observăm că:

a) — deși se accentuează necesitatea creșterii rolului predării în realizarea procesului de învățare, predarea și învățarea sînt înțelese tot ca avînd sfere distincte și, cu toate că între cele două noțiuni se pune liniuță de unire, nu avem de-a face cu un singur concept, ci tot cu două;

b) — în literatura care folosește termenul „predare-învățare" realitățile educative respective sînt abordate cu precădere tot din perspectiva profesorului. **Acesta** este cel care trebuie să asigure o metodologie didactică adecvată creșterii gradului de participare efectivă a elevului la lecție și să transforme metodele de predare în strategii eficiente de învățare.

1.3. În ceea ce ne privește, considerăm că noțiunile de „predare" și „învățare" nu trebuie înțelese ca avînd sfere cu totul distincte, **predarea** fiind și o formă de învățare, cu toate că are o serie de atribute care nu se includ în noțiunea de învățare și, de asemenea, că numai în acest context, se poate vorbi de o singură noțiune „predare-învățare", sensul acesteia fiind că predînd înveți, că învățarea are loc (și) în condițiile în care predai altuia, că instruind pe altul, tu însuși parcurgi o situație de învățare. Cu această accepție, termenul „predare-învățare" ni se pare deosebit de adecvat pentru desemnarea activității didactice ca fiind una prin excelență * de predare-învățare.

Dacă ne raportăm la realitatea educativă constatăm că aceasta satisface numai în parte exigențele acestei accepțiuni pe care o dăm noțiunii de predare-învățare și anume: este o activitate de „predare-învățare" numai în ceea ce-l privește pe profesor, pentru elev fiind tot numai una de învățare. Pentru a corespunde sensului pe care-l preconizăm, ar fi necesar ca între situațiile de învățare în care-l punem pe elev să fie și aceea de „predare". Pentru a preda și predînd, profesorul învață, iar elevul învață și prin

* „Prin excelență" pentru că de fapt omul învață de-a lungul întregii vieți, fie învățînd de la alții, fie învățînd pe alții.

intermediul unor situații în care el este „profesorul". Și aceasta s-ar impune cu atît mai mult cu cît introducerea tehnicilor moderne de comunicare implică și alte moduri de diviziune a muncii și de diversificare a sarcinilor educative.

2. Situațiile de învățare prin predare

Învățarea prin predare combină tehnica învățării și tehnica predării într-o manieră unică și presupune alternare între rolul de elev și de profesor.

Predarea de către elevi (learning by teaching, inter-étude) (inter-apprentissage) în scopul de a învăța, nu este o noutate **. A existat din antichitate, despre ea au scris Quintilian, Comenius ș.a., s-a folosit în școlile cu o singură clasă, a fost metoda centrală în sistemul Lancaster, a ocupat un loc important în concepția Mariei Montessori, iar astăzi reprezintă o strategie de bază pentru perfecționarea învățării în multe școli de diferite grade din S.U.A., Cuba, Anglia, U.R.S.S. ș.a.

În prezent, în învățămîntul nostru astfel de situații de învățare se întîlnesc mai mult în școlile cu predare simultană și în așa-numita „întrajutorare la învățătură", cînd, mai mult pe linia organizațiilor de copii și tineret, se repartizează elevilor foarte buni „sarcina" de a-i ajuta la făcutul temelor pe cei mai slabi, acțiunea fiind lăsată în majoritatea cazurilor pe seama inițiativei personale, desfășurării spontane și de aceea de multe ori neeconomicoase sub aspectul timpului și eficienței.

Din observarea sistematică a rezultatelor unor astfel de situații de învățare create la școala primară cu predare simultană din comuna Popești-Bucov, jud. Argeș, în anii 1974—1978, confruntate cu datele obținute din discuțiile purtate cu mai mulți subiecți care au fost în astfel de situații în școlaritate și studenție, din experiență proprie și din cercetarea literaturii apărute în acest sens rezultă că: procesul de învățare se optimizează în cazul utilizării unei strategii educative care oferă fiecărui elev ocazia de a exercita un timp rolul de „profesor". Astfel de ocazii pot fi foarte variate și diferite ca durată și grad de complexitate: corectarea temelor pentru acasă (ale colegului și proprii), corectarea lucrării scrise a vecinului de bancă și notarea ei, a mînui aparatura audio-vizuală, îndruma și ajuta la învățătură un elev mai slab sau un elev dintr-o clasă mai mică, a coordona activitatea unei grupe de lucru (de aceeași vîrstă sau de vîrstă mai mică), activitate de ghid — încredințată unui elev dintr-o clasă mai mare sau unuia sau mai multora din aceeași clasă cu preocupări speciale pentru studiul istoriei, geografiei, șt. naturii, încredințarea anumitor probleme, părți din lecție spre prezentarea în fața clasei unui elev cu rezultate deosebite la acel obiect sau unui elev dintr-o clasă mai mare, preluarea unor sarcini ce privesc integrarea elevilor din clasa de început a treptei respective (cl. I, V, IX) ș.a. Sistemul de lucru pe care l-am folosit direct sau cu ajutorul învățătoarei și profesorilor de la clasele elevilor respectivi, a utilizat astfel de forme **diferențiat** de **la elev la elev, de la situație la situație**. S-a avut în vedere însă ca, cel puțin 3 săptămîni într-un an, fiecare elev să se afle într-o situație de învățare de acest gen. În acest scop, s-a urmărit alternarea perioadelor, evitarea supraîncărcării, rotarea „profesorilor". Periodic s-a făcut evaluarea gradului de pregătire atît a celui avut în grijă, cît, mai ales, a „profesorului" și s-au purtat discuții în colectiv sau individual cu privire la posibilitățile de perfecționare a muncii micilor dascăli. Situațiile de învățare de acest tip s-au creat în cadrul activității din clasă, precum și în activitățile din afara clasei și școlii.

3. Avantaje și limite

Punerea elevului în situații de învățare prin exercitarea rolului de profesor are o mare importanță pentru dezvoltarea creativității gîndirii. În primul rînd, crește capacitatea elevului de a opera cu un material și de a aborda într-un fel nou o problemă. Fiind pus în situația de a explica altuia, elevul trebuie să revadă materialul (problema) respectiv, să-l cunoască mai bine, să-și precizeze conceptele, toate acestea stimulîndu-l să cerceteze și alte lucrări pe aceeași temă. De fapt, cu materialul se lucrează de mai multe ori și din diferite perspective: pentru a-l cunoaște dacă e vorba de o problemă nouă, pentru a-l înțelege și însuși foarte bine, pentru a-l pregăti în vederea prezentării, pentru a-l prezenta. În acest proces complex materialul este reperceput, reformulat, asociat cu alte probleme, îmbogățit în sensuri noi; se caută posibilități de legare de experiența celui cu care se lucrează, noi exemple, alte analogii. În acest fel se creează condiții optime de exersare a unor funcții și calități ale gîndirii creatoare, care, în

** Că profesorul profită mai mult prin predare decît școlarul prin învățare este o maximă a antichității pe care o confirmă toate experiențele „Docimur docendo" — „Cel ce predă învață" (în *Belle Mutual Tuition and Moral Discipline*, London, C.J.G. LIVINGSTON, 1832, p. 75, iar COMENIUS scria în 1632 în *Didactica Magna*: „Ioachim Fortius obișnuia să spună că dacă un student dorește să progreseze, el trebuie să aranjeze să dea zilnic lecții despre problemele pe care le studiază, chiar plătindu-și elevii săi".

termenii modelului lui J. P. Guilford [1] sînt: capacitatea de transfer (revizuirea, reorganizarea și interpretarea datelor), capacitatea de elaborare (selectarea ideilor, aprecierea produsului, sesizarea problemelor care necesită rezolvarea), divergența (fluența, originalitatea). Observînd reacțiile „elevului" său, elevul se străduiește să găsească o formă de structurare și prezentare a problemelor cît mai adecvată. Din punctul de vedere al celui aflat sub îndrumare, argumentul psiho-pedagogic pe care se întemeiază situațiile de învățare prin predare este teoria lui J. Bruner [2] potrivit căreia orice poate fi învățat la orice vîrstă, problema care se pune fiind de a se găsi pentru prezentarea problemei o structură adecvată felului de a înțelege lucrurile la vîrsta respectivă — elevul avînd posibilități de structurare mai apropiate de ale celui pe care-l „învață" decît adultul.

În rolul de profesor, elevul este forțat să depășească situațiile de simplă memorare. Confruntarea cu situațiile problematice care apar (a prezenta clar, a se face înțeles, a fi apropiat etc.) antrenează numeroase deprinderi de activitate intelectuală necesare procesului creativ: a gîndi deductiv, a desprinde relații, a desfășura raționamente, a lua decizii, a clasifica, a compara — asigurînd o prelucrare intelectuală superioară a informațiilor cu care va lucra.

După parcurgerea a cîteva situații de „predare", se constată deja o îmbunătățire a felului în care elevul respectiv participă la lecții, își face temele, stabilește relații cu alții. Studiul atent al unor situații de învățare prin predare relevă cîștiguri importante în ceea ce privește dobîndirea și personalizarea unor tehnici de informare și operare cu informația, utile pe toată durata vieții, dezvoltarea unei atitudini noi față de învățare și o creștere a gradului de conștientizare a însăși învățării și a funcționalității cunoștințelor. În perspectiva educației permanente, învățarea prin predare reprezintă o situație de învățare care favorizează dezvoltarea competenței de **a învăța singur** și de a învăța apelînd și la alte mijloace și alți factori decît profesorul. Prin astfel de situații, învățarea nu mai este doar acumulare de cunoștințe, ci și **socializare.** Jucînd un rol nou, elevul își dezvoltă noi paternuri comportamentale, își construiește o altă imagine despre sine, crește simpatia față de profesor, iar atmosfera din clasă devine mai relaxată și mai confortabilă, propice unei activități creatoare. Totodată, la acești elevi se constată creșterea gradului de independență, de autonomie, dar și a sentimentului de responsabilitate, a exigenței față de sine, precum și a spiritului critic față de neajunsurile ce apar în procesul de învățămînt, în activitatea unor profesori. Se dezvoltă capacitatea de a stabili relații cu alții, o mai bună înțelegere a altora, o mai mare maturitate în gîndire și un mod mai personal de a discuta și soluționa problemele.

Însăși relația profesor-elev devine mai adecvată desfășurării unei activități creatoare. Pe de o parte profesorul își dă seama de felul în care este perceput de către elevii săi (aceștia reiau unele elemente din comportamentul și stilul său de predare) și își revizuiește aspectele deficitare, pe de altă parte elevul vede cu alți ochi munca profesorului, îl prețuiește sau critică (!) mai mult, are o contribuție mai mare la lecție și colaborează mai mult la realizarea procesului de învățămînt.

Desigur, în situațiile concrete pe care le-am urmărit au apărut și o serie de aspecte cum ar fi: neglijarea propriei munci de învățare, utilizarea unor procedee neadecvate atunci cînd profesorul nu i-a pregătit corespunzător pentru rolul de profesor, nepricepere în a stabili relații, îngîmfare, neliniște din partea unor părinți ș.a.

Departe de a micșora valoarea situațiilor de învățare prin predare, astfel de cazuri ne-au atras atenția asupra sarcinilor sporite care revin cadrului didactic pe linia pregătirii sale psihopedagogice și de specialitate și a selectării, pregătirii, urmăririi și evaluării modului în care elevii parcurg astfel de situații. Între altele, crearea unor situații de învățare prin predare presupune o foarte bună cunoaștere a posibilităților fiecărui elev, a relațiilor dintre ei și dintre ei și cei pe care-i „învață", capacitate de pregătire și urmărire discretă a muncii lor, intervenind la momentul oportun, fără a se submina „prestanța" sau a se înăbuși inițiativa celui ce este „profesor", asigurînd în acest fel o exercitare creatoare a drepturilor ce decurg din rolul de profesor.

---

[1] J. P. GUILFORD, *Creativity*, „An. Psychology" nr. 5. 1950, p. 444—454.

[2] J. S. BRUNER, *Pentru o teorie o instruirii*, București, E.D.P. 1870, p. 58.

ACTIVITATEA DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ A STUDENȚILOR DIN INSTITUTUL POLITEHNIC CLUJ-NAPOCA

Prof. dr. ing. ALEXANDRU CĂTĂRIG, prorector
conf. dr. IOAN CIUREA
Institutul politehnic Cluj-Napoca

Tinerii cuprinși în institute și facultăți se află, prin logica împrejurărilor, în pragul consacrării profesionale și sociale. Astfel, dacă cercetarea științifică a putut reprezenta și în clasele terminale ale liceului o preocupare pentru unii elevi conduși de cadre didactice inimoase, preocupare însă limitată de numeroase impedimente obiective, odată cu trecerea pragului învățămîntului superior cercetarea științifică devine o cale importantă de formare intelectuală a viitorilor specialiști. Se poate spune, fără riscul unei exagerări, că viitorul om de știință, viitorul cercetător se formează în laboratorul institutului, în ambianța emulativă a cercului științific studențesc.

PE PARCURSUL ANILOR prin participarea largă a studenților și prin diversificarea permanentă a ariei preocupărilor, activitatea de cercetare științifică studențească din Institutul politehnic Cluj-Napoca a urmat o linie continuu ascendentă. Concepînd învățămîntul tehnic superior prin prisma exigențelor revoluției tehnico-științifice — în scopul permanentei lui modernizări —s-a acreditat de mult ideea că un specialist de înaltă calificare trebuie să posede pe lîngă cunoștințele necesare exercitării profesiei și capacitatea de a desfășura o activitate de creație tehnică la viitorul loc de muncă.

În acest context, s-a înțeles de către toate colectivele circumscrise procesului instructiv-educativ în școala politehnică clujeană, că studentul trebuie ajutat și orientat să-și însușească, nu numai cuceririle științei și tehnicii de vîrf, de pînă în acest moment, ci și deprinderea de a gîndi creator, științific, cutezător. În consecință, pregătirii strict profesionale, cerute prin planurile de învățămînt și programele analitice, i-a fost asociată o atmosferă propice stimulării gîndirii științifice a studenților, atmosferă realizată atît în cadrul cursurilor și activităților aplicative, cît și prin cercurile științifice studențești. Experiența dobîndită de facultățile institutului nostru recomandă cuprinderea și participarea studenților la activitatea de cercetare științifică ca un important mijloc de instruire și autoinstruire, de formare a unor specialiști animați permanent de dorința de a-și însuși tehnici noi, de a aplica noi tehnologii, de a descoperi soluții noi în vederea sporirii continue a producției materiale a societății.

Activitatea de formare a tinerilor cercetători se desfășoară diferențiat. Astfel, studenții din anii mici sînt cuprinși în cercuri metodologice de inițiere în cercetarea științifică (Matematică, Fizică, Rezistența materialelor etc.), cercuri care funcționează pe lîngă catedrele de cultură tehnică și științifică generală. Aici, sub competenta îndrumare a unor cadre didactice cu bogată experiență ei fac primii pași în cercetare, cunoscînd și deprinzîndu-se cu metodele de cercetare și aprofundînd unele capitole speciale ale disciplinelor învățate, în ideea continuării studiului în direcția respectivă. În acest cadru au fost realizate lucrări de certă valoare, care, pe lîngă semnificația lor intrinsecă, prefigurează o activitate științifică de calitate pentru mulți studenți-cercetători. Evidențiem din lunga listă a temelor tratate și a reușitelor studenților noștri abia familiarizați cu cercetarea științifică desfășurată la acest nivel: Determinarea concentrării de tensiuni prin metoda punctelor discrete. Aspecte privind influența adaosurilor de cupru asupra aluminiului sinterizat, Tensiuni suplimentare datorate lunecărilor la bare elastice încovoiate, Aplicarea me-

todei complexe la sinteza structurilor, Studiul experimental al stării de tensiune la o conductă îngropată, Motor pas cu pas de tip hibrid şi echipamentul său de comandă electronică, Echipament complex de tip „Telesorta" cu sistem de calcul încorporat etc.

TEMATICA CERCURILOR ŞTIINŢIFICE în care sînt cuprinşi studenţii anilor mari se inspiră din planul de integrare al institutului, care este parte componentă a planurilor de cercetare şi dezvoltare tehnologică ale institutelor centrale de ramură. În acelaşi timp cercurile ştiinţifice au cuprinse în programele de cercetare teme de interes imediat, din inventarul de probleme majore ale unor întreprinderi şi institute de cercetări. În acest mod obiectivele cercetării ştiinţifice studenţeşti se înscriu firesc pe linia eficientă a integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia.

Sub raport organizatoric prezenţa tinerilor aflaţi în plin proces de formare şi maturizare profesională şi intelectuală la activitatea de cercetare ştiinţifică contractuală desfăşurată în institut, se realizează în cadrul colectivelor mixte formate din cadre didactice, cercetători şi studenţi. Astfel, experienţa cadrelor didactice şi cercetătorilor se îmbină cu entuziasmul şi dorinţa de perfecţionare şi afirmare a studenţilor, contribuind în acest mod la rezolvarea unor problemecheie ale producţiei. Dintre numeroasele investigaţii ştiinţifice finalizate cu soluţii noi, originale şi eficiente menţionăm : Studii şi cercetări experimentale privind dimensionarea şi realizarea ghidajelor speciale cu lubrefiere aerostatică, Optimizarea structurilor de beton armat cu aplicare la proiectarea decantoarelor radiale de la Năvodari, Piteşti, Făgăraş şi a depozitului de superfosfaţi de la Făgăraş, Sistem numeric în coordonate folosind motoare pas cu pas, Procesul combinat de deformare prin refulare la semicald a pieselor tronconice, Dispozitiv de rozetare utilizînd motoare asincrone în regim de impulsuri etc.

Domeniul în care imaginaţia şi puterea de muncă se manifestă plenar este fără îndoială acela al elaborării proiectelor de diplomă. Trecînd hotărît de la o activitate pe teme imaginare, la conceperea de soluţii reale în cadrul unor contracte cu producţia, cu certă materializare, s-a ajuns ca acestui stagiu de învăţămînt să i se dea o eficientă utilizare, care îmbină potenţialul creator al studentului cu satisfacţia unei munci socialmente utilă. Pentru exemplificare prezentăm cîteva teme abordate de absolvenţii noştri : Stand pentru circuite logice pneumatice, Depozit de îngrăşăminte la C.I.C. Bacău, Proiectarea şi realizarea unui motor pas cu pas hibrid, Optimizarea regimurilor de aşchiere la maşinile de rectificat plan, Depou de uree la Năvodari, Stand complex pentru acţionări de putere la turaţie variabilă etc.

AMPLOAREA PE CARE A LUAT-O CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ STUDENŢEASCĂ în Institutul politehnic Cluj-Napoca este evidenţiată de numărul şi valoarea lucrărilor elaborate. Astfel, în anul universitar 1977/1978 studenţii institutului nostru şi-au comunicat rezultatele cercetărilor proprii în cadrul unei Sesiuni ştiinţifice interne la care au prezentat 426 de lucrări şi au participat la conferinţele naţionale ale cercurilor ştiinţifice studenţeşti ce au avut loc la Iaşi, Galaţi, Craiova şi Cluj, la care au obţinut trei premii I (Consideraţii privind posibilităţile de execuţie a unor repere de la pompele dozatoare PD-100, PD-250, PD-360, Ferme spaţiale realizate din beton precomprimat şi Grinzi luminator realizate din elemente cu pereţi subţiri cu goluri, Sistem de comandă a motoarelor pas cu pas în buclă minoră), un premiu II (Studiul mecanizării lucrărilor de întreţinere în pomicultură şi proiectarea unor foarfece pneumatice pentru pomicultură) şi trei menţiuni. În acelaşi timp, făcînd parte din colective mixte de cercetare, alături de cadre didactice, studenţii politehnicii clujene au prezentat (şi publicat) lucrări valoroase în cadrul Sesiunii ştiinţifice jubiliare a Institutului politehnic Cluj-Napoca, dintre care evidenţiem : Calculul tablierelor din beton armat pentru poduri prin metoda reţelelor, Sistem de poziţionare secvenţială cu motoare asincrone în regim pas cu pas aplicat la rozetarea tablelor inox, Aplicarea hiarologistoarelor în circuitele de comandă ale maşinilor-unelte, Freze inele pentru prelucrat suprafeţe plane, Noi tipuri de tabliere prefabricate pentru poduri de cale ferată din beton uşor, Echipament de poziţionare pentru maşina de găurit în două coordonate cu motoare pas cu pas şi înscrierea cotelor pe bandă perforată etc.

Imaginea activităţii de cercetare ştiinţifică pe linie studenţească nu ar fi completă, dacă n-am lua în considerare şi cercurile de profil care fiinţează pe lîngă Catedra de ştiinţe sociale. Familiarizarea studenţilor politehnişti cu problematica diversă filozofică, economică, sociologică şi politologică — realizată prin disciplinele de ştiinţe sociale cunoaşte o desăvîrşire prin activitatea cercurilor ştiinţifice cu tematici de mare interes şi actualitate : educaţie materialist-ştiinţifică, economie politică, problematica tineretului în lumea contemporană. Faptul că în mai multe rînduri, studenţi ai Institutului politehnic Cluj-Napoca, care au activat în cercul de educaţie materialist-ştiinţifică, au luat premii la manifestările ştiinţifice naţionale, apare semnificativ pentru seriozitatea şi valoarea activităţii prestate.

În acest an universitar activitatea științifică studențească este organizată în 88 de cercuri, care cuprind 1 446 studenți. Temele abordate sînt axate în mare parte pe probleme concrete, izvorîte din necesitățile producției. Rezolvarea lor se materializează în cadrul contractelor de cercetare-proiectare, al proiectelor de diplomă, al activității de autodotare, prin participarea la întocmirea de studii și proiecte, prin realizarea de noi aparate, dispozitive și instalații.

Formarea unor specialiști de înaltă calificare, capabili să răspundă comandamentelor majore ale cercetării științifice și dezvoltării tehnologice din țara noastră necesită, după cum anticipam, cultivarea în rîndul studenților a spiritului creator, a gîndirii științifice. În acest context cercetarea științifică a studenților se înscrie tot mai mult ca o componentă esențială în procesul de pregătire și reprezintă, totodată, cadrul funcțional de desfășurare a muncii de creație.

ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR PE PRINCIPII NOI, prin legarea strînsă a sa cu cercetarea și producția, oferă posibilitatea participării nemijlocite a studenților, sub îndrumarea permanentă a cadrelor didactice, la rezolvarea problemelor concrete ale economiei naționale. În același timp, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția contribuie la formarea cadrelor direct legate de viață, de necesitățile de perspectivă, determină un amplu proces de cunoaștere a realității, de confruntare cu aceasta, de valorificare a cunoștințelor acumulate.

Iată de ce, sub directa îndrumare a organizației de partid, conducerea profesional-științifică a institutului și U.A.S.C. vor acționa cu și mai multă fermitate pentru cuprinderea și participarea activă a masei de studenți la activitatea de creație științifică și tehnică, pentru perfecționarea sistemului organizatoric și a tematicii de cercetare, în așa fel, încît cercetarea științifică studențească din Institutul politehnic Cluj-Napoca să se ridice pe o treaptă calitativ superioară.

EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA BIOLOGIEI LA CLASELE LICEALE

Prof. PETRE BEJENARU
Liceul industrial nr. 1, Rădăuți — Suceava

Procesul de învățămînt, ca o activitate organizată, extrem de complexă în transmiterea experienței profesionale și de viață de-a lungul generațiilor, poate fi denumit mai cuprinzător procesul de predare-învățare-evaluare. Verificarea și aprecierea randamentului școlar reprezintă o componentă inseparabilă a activității didactice și îndeplinește mai multe funcții între care cele mai importante sînt: — funcția informativă, care oferă date privind gradul de înțelegere și însușire a cunoștințelor și deprinderilor în domeniul specialității; — funcția moral-volițională, de angajare a efortului tinerilor și a factorilor educativi în pregătirea pentru muncă și viață.

Considerînd procesul de învățămînt drept un sistem reglabil, avem de-a face cu cele două tipuri de legături: conexiunea directă, care constă în procesul de predare-învățare și conexiunea inversă, adică evidențierea gradului de realizare a sarcinilor didactice. Prin evaluare ne exprimăm în mod direct interesul nostru pentru calitatea „producției școlare", pentru gradul de pregătire pentru muncă și viață a tineretului. „Eficiența muncii profesorului este determinată atît de metodele de predare, cît și de cele de examinare și evaluare a randamentului școlar" [1]. Cerințele și exigențele de evaluare, modalitățile folosite în cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor, ca și „orografia" evaluării (accentele puse pe anumite teme, capitole sau

[1] PELAGHIA POPESCU, *Examinarea și notarea curentă*, E.D.P., 1978, p. 36.

probleme) orientează în bună măsură munca şi conduita acestora pe toată durata studiului.

O activitate didactică care cuprinde exigenţele raţionale în timpul predării-învăţării, dar şi în timpul evaluării, va avea drept consecinţă o angajare corespunzătoare a eforturilor, interesului şi preocupărilor elevilor din toate clasele.

Munca didactică responsabilă trebuie să fie însoţită şi caracterizată de exigenţă şi în actul evaluativ. Modalităţile concrete, operative şi obiective de verificare şi apreciere, pot căpăta extindere dincolo de tradiţionala verificare orală, teza trimestrială sau extemporalul anunţat sau neanunţat.

Fără a aduce idei cu un grad de noutate absolută sau ceva inedit în domeniul evaluării interne [2], care reprezintă un control sistematic pe parcursul desfăşurării procesului de predare-învăţare, constatările ce urmează au în orice caz un accent revelator. Ele izvorăsc dintr-o modestă experienţă didactică în predarea biologiei în liceu şi în aplicarea noului manual — Biologie 2 — pe baza programei de biologie aprobată de M.E.Î., pentru anul şcolar 1978/1979.

Biologia, deocamdată, se studiază de elevii din liceele industriale, de matematică-fizică, economice, de alimentaţie publică, mecanică agricolă, istorie-filozofie, într-un număr total de 104 ore, adică 24—27 ore pe an şcolar. Evităm comparaţiile şi argumentele care impun cultura biologică pentru orice profesie din lume şi notăm doar că biologia face parte din ştiinţele fundamentale.

Din acest timp de 26 ore anual — 6—8 ore sînt întrebuinţate pentru evaluare (la fiecare lecţie verificarea orală durează 15—20′ pentru 4—6 elevi) şi 20—18 ore pentru explicaţii, lucrări de laborator, demonstraţii, excursii etc. Într-o atare situaţie, pentru a oferi totuşi elevilor un minimum de informaţie din domeniul de o mare complexitate şi importanţă cum este şi cel al biologiei, pentru a-i învăţa să gîndească biologic şi să-şi facă un crez din apărarea şi folosirea raţională a mediului înconjurător prin procesul de predare-învăţare, diminuarea timpului afectat pentru evaluare devine o chestiune practică de mare însemnătate.

Ce modalităţi de examinare şi notare adoptăm pentru această etapă, de tranziţie sperăm, în predarea-învăţarea biologiei ? Fără a frustra din caracterul şi aşa relativ al notării, procedăm la evaluarea tuturor manifestărilor elevilor şi a produselor elevilor : notarea răspunsurilor de la examinarea orală şi scrisă, a gradului de realizare a lucrărilor de laborator, a desenelor executate la lucrările practice, a mediului de folosire a fişei de lucru şi, cu prudenţa didactică necesară, utilizarea testelor docimologice.

Examinarea şi notarea curentă a elevilor, ca o practică tradiţională, rămîne ca bază în evaluare, cel puţin deocamdată, fiind în sfera perfecţionării, la care se adaugă cercetările şi experimentele în domeniul docimologiei *.

La biologie putem menţiona doar că la examinarea orală trebuie să notăm 6—8 elevi, cu accent pe latura gîndirii biologice şi a elementelor fundamentale de structură şi fiziologie.

Alte procedee şi forme care fac posibilă aferentaţia inversă pe toată durata anului şcolar ca şi o mai accentuată creştere a rolului evaluării pentru procesul de învăţare lărgesc cadrul de activitate al profesorului de biologie şi oferă aspecte de noutate şi modalităţi noi de cunoaştere pentru elevi.

Încadrate în limite bine precizate ale actului de evaluare, ca şi în principiile generale psihopedagogice şi metodice, aceste procedee şi forme şi-au dovedit lesne utilitatea şi oportunitatea (cel puţin pentru etapa cît biologia la unele licee se predă într-o oră pe săptămînă, mai exact în trei ore lunar).

1. Răspunsuri scrise la întrebări primite în scris de la profesor. Un număr de 4—6 elevi primesc o foaie cu 3—6 întrebări : rămîn în băncile din faţă, reflectă la răspunsuri şi le scriu pe aceeaşi foaie, în vreme ce se procedează la examinarea orală a altor elevi. Răspunsurile se apreciază imediat cu participarea tuturor elevilor din clasă (deci în continuarea examinării orale), sau se notează prin verificarea ulterioară lecţiei.

2. Răspunsul prin desenul ştiinţific. Sîntem adepţii creşterii rolului desenului ştiinţific de biologie în aprecierea pregătirii elevilor. Un desen bine executat, complet, pe etape, colorat diferit în mod convenţional înlocuieşte pagini întregi de text explicativ, atît în predare-învăţare cît şi în evaluarea cunoştinţelor, şi mai cu seamă pentru cele de structură. Prin comparaţie, desenul tehnic cu trei ore pe săptămînă uzează în evaluare exclusiv de notarea produselor activităţii elevilor — desenul de pe planşă.

Bunăoară, am dat drept probă de verificare curentă temele : la clasa a IX-a — „Desenaţi structura unui virus şi indicaţi prin săgeţi componentele respective ; reprezentaţi grafic fazele diviziunii celulare mitotice" ; la clasa a X-a — „Desenaţi stomacul de la mamiferele ierbivore şi de la cele carnivore" ; la clasa a XI-a — „Desenaţi aparatul respirator de la peşti, amfibieni, reptile şi păsări şi subliniaţi componentele funcţiilor adaptative" ; la clasa a XII-a — „Desenaţi prin simboluri monohibridismul (dihibridismul), reprezentaţi grafic duplicaţia ADN după tipul semiconservator" ş.a.

---

[2] A. NOVAK, *Criterii cantitative şi calitative de evaluare a eficienţei sistemului de învăţămînt*, „Rev. de pedagogie", nr. 10/1978, p. 13.

* Vezi PELAGHIA POPESCU, *Op. cit.*

Astfel de lucrări întocmite de elevi pun lesne în evidență informațiile lor despre o anumită structură sau funcție, elementele de superioritate comparativ cu unele structuri și funcții studiate anterior ca și elemente de topografie, proporții, relații. Avînd în vedere că la lucrările practice, după observare și studiu, elevii sînt puși să reprezinte în desene observațiile și studiul efectuat, pot nota toți elevii prezenți la lucrare, evaluînd, în primul rînd, desenul științific și pe cît posibil spiritul de observație, îndemînarea în executarea lucrării, ritmul de lucru, ordinea operațiilor etc.

3. Conduita elevilor la executarea lucrărilor de laborator pe bază de fișă de lucru. Am procedat la executarea de lucrări pe bază de fișă la temele : „Prepararea unor culturi de Bacillus subtilis și observații asupra structurii și acțiunii agenților externi" ; „Realizarea de preparate microscopice și observarea structurilor celulare la Allium, Helodea, celule epiteliale și hematii", „Realizarea de preparate histologice vegetale la Iris, Zea mays, Cucurbita și observații microscopice", la clasa a IX-a ; „Observații asupra adaptărilor morfofuncționale ale aparatului dento-maxilar al mamiferelor la diferite regimuri de hrană" ; „Observații micro și macroscopice asupra aparatului respirator branhial la pești și pulmonar la mamifere" ; „Observații microscopice asupra elementelor figurate ale sîngelui și macroscopice asupra aparatului circulator de la vertebrate comparativ cu aparatul circulator al omului — pe material biologic și modele spațiale", la clasa a X-a.

Urmărind elevii asupra gradului de formare a deprinderilor și priceperilor de mînuire a ustensilelor și instalațiilor, modul de pregătire și de desfășurare a observației și studiului materialului biologic, capacitatea de a desprinde constatări și concluzii și de a le ordona li se pot da note la 8—10 elevi sau pentru anumite tipuri de lucrări la toți elevii clasei.

4. Interpretarea imaginilor și desenelor fără legendă în proiecții fixe și mobile. La epidiascop, aspectomat-proiecții fixe — sau la aparatul T16-proiecții mobile — prezentăm elevilor structuri desenate cu claritatea necesară, desene din alte lucrări extrem de necesare pentru anumite clarificări, imagini decupate din reviste și alte publicații (imagini de la microscopul electronic — fagocitoza, cromozomii în relief, gena, stroma cloroplastului, elemente ale poluării fixate pe diverse organe). Cerem elevilor să explice aceste desene sau imagini și asociat cu 1—2 întrebări orale executăm examinarea și notarea la biologie.

5. Examinarea prin teste docimologice. Evaluarea prin teste docimologice întrunește atribute de superioritate prin caracterul lor obiectiv, omogen și operativ[3]. La rîndul lor testele docimologice se prezintă sub mai multe forme ; testele, ca probe obiective, cuprind mai multe „itemuri", care acoperă domeniul pentru măsurat în mod corespunzător. Elaborarea testelor docimologice presupune o muncă prealabilă atentă, de cunoaștere aprofundată a programei școlare, a nivelului de pregătire al elevilor, de selectare, de ierarhizare și de formulare clară a fiecărui item în parte[4]. Practicăm mai multe forme de teste după cum urmează :

5.1. Teste docimologice cu întrebări și loc pentru răspunsuri. Pe pagină expunem viitoarea noastră convorbire cu elevii privitoare la un capitol sau temă parcursă din manualul de biologie. Este o convorbire premeditată, ordonată logic, cu ierarhizarea informațiilor, cu încercarea de a pune accent pe dezvoltarea gîndirii biologice și care pune în situație egală pe toți elevii. Itemurile exprimă și prin ordine o anumită cauzalitate ; stabilim punctajul pentru fiecare item și baremul minim pentru nota de promovare. La unul din testele de acest fel, la clasa a IX-a, am formulat itemuri ca : „În ce constă teoria biostructurală a materiei vii, elaborată de E. Macovschi ?... Ce înțelegeți prin mișcare, ca însușire fundamentală a materiei vii ?... Ce sînt virusurile și din ce sînt formate (subliniați componenta infecțioasă)... Ce înțelegeți prin devierea metabolismului celulei gazdă (bacteria) în procesul de multiplicare a virusurilor ?... Subliniați cu o linie virozele dintre bolile enumerate : variola, holera, pojarul, turbarea, tetanosul, hepatita epidemică, difteria, poliomielita, encefalita... Care sînt particularitățile celulei bacteriene comparativ cu virusurile ?... În care din constituenții celulari studiați au loc procese de sinteză, prin care circulă substanțele și în care au loc secreții ?... Cum vă explicați că în meioză dintr-o celulă diploidă se nasc patru celule haploide ?..."

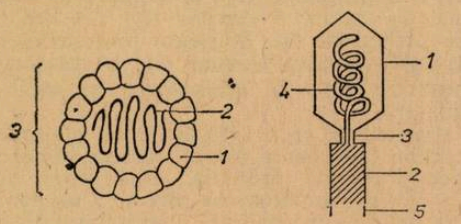
5.2. Teste docimologice cu teme-întrebări și imagini. Am elaborat teste cu teme-întrebări însoțite de desene în care am solicitat determinări ale unor structuri și funcții de bază ale organismelor studiate, cu îndrumări de lucru în preambulul testului **(fig. 1).**

5.3. Teste docimologice cu întrebări și desene (mixte). Acest test cuprinde 6—8 întrebări-item și apoi reprezentările grafice corelate cu cerințele din itemuri. Astfel de teste facilitează posibilitatea de a verifica mai complet cunoștințele elevilor asupra unui proces biologic — sub raport structural și funcțional —, grad de

[3] D. MUSTER, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, E.D.P., 1970.

[4] P. BEJENARU, L. BEJENARU, *Utilizarea testelor docimologice în liceu*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1972, p. 82.

Studiați desenele și scrieți în tabel, la numerele 1-5, denumirea părților componente, corespunzător numerotării de la A și B.



	A	B
1		
2		

Fig. 1

1. Enumerați regiunile tractului digestiv de la vertebrate

3. Ce particularități prezintă regiunea de conducere și de depozitare la păsări?

5. Care sînt particularitățile digestiei mamiferelor erbivore?

A. Denumiți componentele indicate prin săgeți și arătați circulația hranei prin stomacul tetracameral

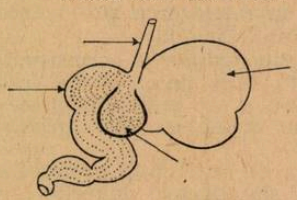


Fig. 2

cunoaștere exprimat în punctajul fixat, odată cu elaborarea testului **(fig. 2)**.

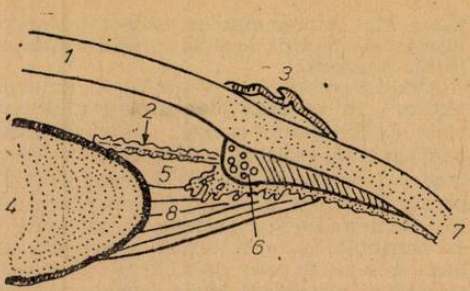


Fig. 3

5.4. Întocmim desene cu diverse structuri sau funcții, cunoștințe care se pretează la reprezentări grafice și numerotare și le proiectăm la epirex. Elevii studiază desenul pe ecran, iar pe foaia numerotată, corespunzător numerotării de pe desenul proiectat, denumesc componentele: procesele, relațiile, stabilesc anumite conexiuni, sensul și mărimea unor mișcări sau transformări biologice etc. **(fig. 3)**.

Procedeele și formele enumerate sînt însoțite de noi probleme pedagogice și psihologice. Acestea se vor soluționa în favoarea activității calitative de pregătire a tineretului pentru muncă și viață. Este însă evidentă creșterea gradului de circulație a informației profesor-elev, elev-profesor și elev-elev; se pun spre rezolvare mai multe probleme simultan, elevii sînt grupați pe forme de activitate în demonstrarea pregătirii lor, sînt luate în calcul și produsele activităților practice (desene, lucrări și experiențe montate etc.), se asigură un cadru mai larg de exprimare a elevilor și se creează elemente de noutate de lucru cu clasa în partea evaluativă a lecției.

INFORMAȚIE — ATITUDINE — STOCAJ ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ

PARASCHIVA ENE
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Obiectiv și metode

Cercetarea de față reprezintă un aspect al analizei activității școlare în vederea diagnozei unor variabile psihologice care influențează performanța sistemului școlar. Deși diferit prin obiective specifice și natura activității, sistemul școlar are comun cu oricare alt sistem de muncă structura componentelor sau a elementelor constitutive. Această structură comună a componentelor — oameni, mecanisme (mașini, aparate, instrumente), mediu (facilități sau condiții fizice, psihice) — determină o similaritate metodologică în analiză. Cu alte cuvinte, și în analiza activității școlare analistul (psiholog al muncii) intervine în special în punctele de jonc-

țiune ale componentelor elev-profesor pe disciplină-condiții sau la nivelul interacțiunii acestora.

Analiza relației elev-profesor, ca subsistem [1], în vederea identificării unor variabile (simptome-cauze), care modifică performanța școlară, s-a efectuat în două faze : a) prediagnostic și b) diagnostic. În prima fază s-a urmărit definirea cîmpului problematic sau extragerea categoriilor de variabile proprii situației școlare, pe baza cărora în cea de-a doua fază s-au selectat și ierarhizat unele aspecte cu pondere crescută în modificarea performanței.

Ca metode au fost folosite :

1) Ancheta, desfășurată sub forma chestionarului.

2) O probă de evaluare de către elevi, pentru fiecare disciplină, a : a) relației informație primită—atitudinea profesorului—cîștigul informațional ; b) modului de acordare a calificativelor ; c) măsurii în care elevii aleg profesorii lor ca modele de conduită.

3) Test de personalitate (Woodorth-Matheews).

4) Test de intelect (Matricele Progresive Raven).

Analiza s-a efectuat pe elevi (clasele XI-XII) din trei licee din București.

2. Rezultate

2.1. Din chestionarul folosit în prima fază s-au analizat 4 întrebări din 27. Întrucît spațiul nu permite evidențierea opiniilor elevilor prin diversitatea răspunsurilor obținute, vom prezenta pentru fiecare întrebare categoriile de variabile în care se grupează aceste răspunsuri. Pentru fiecare dintre aceste categorii semnalăm în paranteză numărul diversității răspunsurilor *.

Pentru prima întrebare, prin care se cere elevilor să semnaleze cîteva căi care le-ar permite un plus de cunoaștere și pe care școala ar trebui să le folosească, categoriile de variabile privesc : **a)** cerințe față de materiile predate, îmbogățirea conținutului informativ (26) ; **b)** redistribuirea materiilor și lărgirea ariei acestora (11) ; **c)** relații profesor-elev (39) ; **d)** cerințe față de profesor (15) ; **e)** organizare (22) ; **f)** regim al activității și timp liber (18) ; **g)** cerințe de evaluare și autoevaluare (15) ; **h)** nevoia de participare (3).

În ce privește calitățile profesorului ideal (întrebarea a II-a) sînt semnalate două categorii de variabile : **a)** cerințe psihopedagogice (48) ; **b)** competență profesională (13).

La întrebarea a III-a — ce se poate critica sau reproșa școlii — clasele de variabile se referă la : **a)** menirea școlii (20) ; **b)** programe (7) ; **c)** predare (5) ; **d)** mod de tratare a elevilor (16) ; **e)** limite ale profesiilor (9) ; **f)** relații profesor-elev (4) ; **g)** evaluarea elevilor (5) ; **h)** grad de încărcare (5) ; **i)** echipament și facilități (3).

Proiectarea școlii viitorului în gîndirea elevilor (întrebarea a 4-a) nu este altceva decît o școală prezentă cu o serie de corecții pe următoarele direcții : **a)** condiții, mod de desfășurare a activității (16) ; **b)** conținut, programe, predare (10) : **c)** mod de evaluare (3) ; **d)** facilități (12).

2.2. În cea de-a doua fază au fost selectate cîteva variabile, a căror interacțiune o considerăm determinantă pentru funcționarea componentelor școlare în parametrii optimi ceruți sau pentru maximizarea performanței școlare. Variabilele alese sînt cuprinse în ipotezele noastre, pe care le formulăm astfel :

1) Necunoașterea, ignoranța sau incertitudinea pentru fiecare disciplină se reduce pe măsura informației primite. Altfel spus, elevul primește informație la fiecare obiect învățat în măsura în care aceasta îi reduce incertitudinea în înțelegerea și/sau operarea cu cunoștințele învățate ;

2) Cîștigul sau reducerea incertitudinii este efect atît al conținutului de informație oferit, cît și al atitudinii profesorului (grad de distanțare sau apropiere de elevi) ;

3) Informația și atitudinea profesorului față de elevi sînt factori hotărîtori, pe baza cărora elevul apreciază gradul de obiectivitate cu care este tratat de către profesor prin acordarea calificativelor și gradul de preferință al acestor profesori, ca modele de conduită.

Pentru verificarea ipotezelor am conceput o probă care cuprinde trei categorii de itemuri. În prima categorie se cere fiecărui elev să evalueze :

a) prin acordarea de procente (între 1—100), informația sau noninformația oferită pe fiecare disciplină — (I—I) : gradul de distanțare sau apropiere a profesorilor respectivi (D—A) și cîștigul sau pierderea pe fiecare din aceste discipline (C—P) ;

b) dacă calificativul acordat de profesor reprezintă performanța reală sau nu ; elevul notează în acest caz calificativul primit și pe cel pe care el însuși îl consideră că îl merită ;

c) pe o scală de mult, puțin, deloc (M—P—D), gradul de preferință al fiecărui profesor.

Rezultatele privesc numai această categorie de itemi și pe un lot restrîns de evaluări (cl. XI, M.F.) — tabelele nr. 1 și 2.

În vederea stabilirii unui grad de încredere adecvat al răspunsurilor în proba de mai sus, am supus elevii la două teste : de personalitate (W—M) și de intelect (R). Am urmărit prin aceste probe să surprin-

[1] Precizări în considerarea conceptelor de sisteme, subsistem, componente, unități sau elemente la nivelul activității școlare prin analogie cu cea industrială pot fi găsite în : P. ENE, *Aspecte ergonomice în sistemul școlar*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1978.

* Materialul cu detalii a constituit un aspect al contractului nr. 2/1978, cu M.E.I.

TABELUL nr. 1

Media procentajului informației, distanței și cîștigului (I.D.C.), a evaluării performanței ca fiind obiectivă (O), de subapreciere (Sb), de supraapreciere (Sp) și gradul de preferință (M.P.D.).

Disciplină	I	D	C	C^*_+	Apreciere			Preferință		
					O	Sb	Sp	M	P	D
F	43	72	45 (43)**	72 (57)	21	75	3	—	32	68
M	57	38	79 (61)	87 (39)	68	32	—	—	64	36
Ma	88	21	59	—	64	11	25	64	25	11
R	55	40	54 (82)	76 (18)	53	29	18	—	32	68
I	75	44	54 (93)	75 (7)	50	18	32	22	46	32
C	72	39	34	—	46	11	43	7	57	36
F	29	61	27 (75)	51 (25)	46	32	21	4	21	75
E	67	16	50 (86)	57 (14)	68	25	7	43	36	21
Ep	77	65	40	—	39	32	29	14	25	61
O	66	56	30	—	57	21	21	—	21	79
C	84	58	64	—	46	43	11	11	50	39
P	62	55	59 (93)	95 (7)	64	21	14	11	50	39
S	41	33	51 (93)	60 (7)	78	15	7	4	48	48

* Valoarea cîștigului se datorește în special elevului (prin pregătire extrașcolară).
** Cifrele din paranteză reprezintă procentajulelevilor care realizează cîștigul de un fel sau altul.

TABELUL nr. 2

Procentajul distribuirii elevilor pe categoriile de calificative în cadrul fiecărei discipline și procentajul evaluării gradului de subiectivitate al profesorilor (E.g.s.).

Discipline	sub 5	5—6	6—7	7—8	8—9	9—10	E.g.s.
F	11	57	14	18	—	—	78
M	—	14	21	43	14	7	32
Ma	—	7	7	29	36	21	36
R	—	14	14	21	39	11	47
I	—	11	14	32	29	14	50
C	—	—	11	39	25	25	54
F	—	57	14	11	3	14	53
E	—	25	25	21	3	25	33
Ep	—	32	29	29	7	3	61
O	3	36	18	14	11	—	42
C	—	14	3	50	21	11	54
P	—	—	—	18	28	54	35
S	—	—	—	14	22	64	22

dem măsura echilibrului afectiv sau tendinţe psihoneurotice ale elevilor (W—M) şi să evaluăm aptitudinile elevilor în a stabili comparaţii şi în a utiliza raţionamente analogice. Pentru aceste probe prezentăm rezultatele pe trei grupe de elevi din două licee, ultimul grup fiind cel ale cărui rezultate au fost discutate în proba precedentă. Astfel, tabelul nr. 3 va prezenta rezultatele la proba de echilibru afectiv (chestionarul W—M) pe cele trei nivele (normal, tendinţe, pregnant), iar tabelul nr. 4 va prezenta rezultatele la proba de intelect, procentajul scorurilor fiind repartizat, conform etalonului pe adulţi, în : excepţionali — I (peste 55 rezultate concrete) ; foarte buni — II (55 concrete) ; buni — III (între 55—54) ; medii — IV (între 37—49) şi slabi — V (sub 37).

TABELUL nr. 3

Procentul clasificării elevilor pe cele trei niveluri ale echilibrului afectiv (chest. W-M)

Elevi	Normal	Tendinţe	Pregnant
L.E.12	65	30	5
L.E.11	66	30	5
L.I.11	52	44	4

TABELUL nr. 4

Procentul scorurilor la proba Raven pe cinci (I—V) niveluri de dezvoltare intelectuală

Elevi	I	II	III	IV	V
L.E.12	10	3	44	33	10
L.E.11	37	10	37	16	—
L.I.12	38	9	38	9	5

3. Discutarea rezultatelor

Prin cele două etape ale cercetării, s-a efectuat descrierea activităţii şcolare în scopul identificării unor factori sau variabile care afectează obţinerea performanţei aşteptate sau dorite. Descrierea s-a efectuat din punctul de vedere al componentei esenţiale din sistem — elevii — aceştia reprezentînd componenta manipulată şi în acelaşi timp produsul asupra căruia se investeşte în sistemul şcolar.

Cerinţa şcolii, prin educaţie, este să realizeze ceea ce se sublinia în psihologia românească, cu aproximativ 50 de ani în urmă, C. Rădulescu-Motru (1932) [2] : desăvîrşirea naturii umane sau formarea personalităţii creatoare. În acest sens, rezultatele noastre privesc componenta analizată — elevul — dar în egală măsură sau în mai mare măsură ele privesc şi celelalte componente, şi anume profesorul, care are rolul hotărîtor în formarea primei componente şi mediul sau condiţiile în care el acţionează.

3.1. Din datele identificate, proprii situaţiei sau activităţii şcolare, rezultă că realizarea acestei sarcini în şcoală este, ca şi pe vremea lui C. Rădulescu-Motru, o problemă anevoioasă. **Categoriile de variabile**, semnalate în primă etapă a cercetării, dintre care unele delimitate mai precis în a doua etapă, semnalează o direcţie hotărîtoare în influenţarea performanţei, şi anume **condiţia şcolară.** Astfel, în dorinţa ei de îndeplinire a scopurilor propuse în cele mai bune condiţii, şcoala creează un cadru care diminuează, într-o oarecare măsură, valoarea performanţei aşteptate. În acelaşi timp, condiţiile în care se desfăşoară activitatea în sistemul şcolar sînt, de fapt, cele care au determinat dintotdeauna amplificarea aspectelor critice din acest sistem.

Condiţiile şcolare, fără să exagerăm rolul lor, sînt cele care, de obicei, reduc şansele individului de a se desfăşura corespunzător posibilităţilor lui intelectuale, senzoriale şi motorii. Rezultatele la cele două teste confirmă rolul condiţiilor în afirmarea individuală. Comparînd rezultatele din tabelele nr. 2 şi 4 observăm că nu există un acord între aptitudinile intelectuale şi sistemul de tratament al elevilor prin calificative. Există un procentaj foarte mare al elevilor cuprinşi în categoria I şi II (respectiv, excepţionali şi foarte buni) şi foarte redus în categoria V (slabi) — tabelul nr. 4 — procentaj care se abate de la distribuirea potenţialului intelectual în cadrul curbei normale. În cuprinderea acestor elevi pe grupe de calificative (tabelul nr. 2), elevii primelor categorii (I şi II) ar trebui să fie plasaţi la calificativele maxime. Or, aceasta nu se întîmplă doar în analiza de faţă, ci, probabil, este prezentă şi în alte situaţii şcolare. De altfel, în literatură (V. Pavelcu [3] ; I. Holban şi colab., 1978 [4] ; T. Kulcsar, 1978 [5] ; G. Snyders, 1978 [6] semnalează necesitatea cunoaşterii elevilor pentru reducerea subiectivităţii în evaluarea acestora. T. Kulcsar precizează că din numărul elevilor slabi la învăţătură (număr fo-

[2] C. RĂDULESCU-MOTRU, *Vocaţia, factor hotărîtor în cultura popoarelor, Bucureşti,* Ed. Casei Şcoalelor, 1932.

[3] V. PAVELCU, *Principii de docimologie,* Bucureşti, E.D.P., 1968.

[4] I. HOLBAN şi colab., *Cunoaşterea elevului, o sinteză a metodelor,* E.D.P., Bucureşti, 1978 .

[5] T. KULCSAR, *Factori psihologici ai reuşitei şcolare,* Bucureşti, E.D.P., 1978.

[6] G. SNYDERS, *Încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorului şi libertatea elevilor,* E.D.P., 1978.

losit în experiment — 138), 43% sînt cu nivel intelectual crescut şi 57% au nivel intelectual redus.

Rezultatele la testul de personalitate (tabelul nr. 3) dezvăluie, în special, efectul condiţiilor în care elevii muncesc, şi anume, gradul de tensiune afectivă cu repercusiuni asupra celor cu sensibilitate crescută şi asupra gradului de oboseală, în genere. Astfel, se evidenţiază un procent mare al tendinţelor (30—44%) şi chiar prezenţa manifestărilor de încărcare maximă afectivă (4—5%).

Condiţiile sînt cele care facilitează sau limitează comportarea elevului în situaţii de decizie, lucru semnalat frecvent în opiniile lor (în faza de prediagnostic). Dat fiind că toate sarcinile şcolare sînt sau ar trebui să fie sarcini de decizie cu pondere crescută a componentei intermediare sau de prelucrare în condiţii diferite de alegere, elevii trebuie învăţaţi să diferenţieze atît tipurile generale de alegere (fără risc, cu risc, în încertitudine), dar şi regulile sau caracteristicile necesare unei alegeri raţionale. Ei singuri nu vor putea stăpîni nici una din cele două categorii de elemente şi, mai ales, nu le pot utiliza. Este exact ceea ce spunea Kant (1912) [7], şi anume că omul este silit, prin educaţie, să-şi atingă întreaga desfăşurare (spre deosebire de animal, care o face în mod spontan), dar el nu o poate face decît în măsura în care are idee despre dînsa. Această conştientizare a setului de alternative şi a probabilităţii de alegere, în funcţie de cerinţă, nu-i altceva decît modelul mental sau stocajul de lungă durată.

3.2. Relaţia informaţie-noninformaţie (tabelul nr. 1) relevă faptul că reducerea necunoaşterii sau incertitudinii prin informaţia primită la diferite discipline este foarte diferită (între 29 şi 88% informaţie faţă de noninformaţie — respectiv 71—22%), iar cîştigul informaţional este, în mod semnificativ, în raport direct cu informaţia primită (r_s = 0,30, t = 1,043, $p < 01$). De ex., la informaţie redusă (F = 29 ; F = 43 ; S = 41) şi valorile cîştigului sînt reduse (respectiv, 27, 45, 51). În două din aceste cazuri (F.F.) şi D (distanţa în tratamentul elevului) are valori dintre cele mai mari, şi anume 72 şi 71. În mod invers, în condiţiile informaţiei crescute şi valorile cîştigului sînt mari, ceea ce înseamnă reducerea crescută a gradului de incertitudine prin predarea acestor discipline. Astfel, la valori ale informaţiei de 88 (Ma), 84 (C), 75 (I), 62 (P), 57 (M) rezultă şi valori crescute ale cîştigului, şi anume 59, 64, 54, 59, 79. Explicarea acestor relaţii şi, în special, ale cazurilor cu informaţie crescută (77—Ep, 66—O, 67—E, 72—C) şi cîştig redus (respectiv, 40, 30, 50, 34) ridică o serie de probleme privind natura disciplinelor, locul lor în structura activităţii, precum şi conţinutul proiectat în programe şi atitudinea profesorilor.

[7] E. KANT, *Tratat de pedagogie*, Bucureşti, 1912.

3.3. Dacă informaţia redusă sau crescută şi cîştigul corespunzător le corelăm cu modul de apreciere al elevilor de către profesori, pe baza notelor, vom observa că la disciplinele prin care se oferă informaţie crescută şi cu prezenţa unui cîştig mare (M, MA, C, P, I) există şi grad redus de subiectivitate în evaluarea elevilor, înţelegînd prin aceasta atît subevaluare, cît şi supraevaluare (acordarea notelor mai mari decît consideră elevul că merită). Faţă de acestea, în sens invers, se detaşează net o singură disciplină (F), unde 68% dintre elevi sînt apreciaţi ca fiind de 5—6 şi sub 5, iar restul de 32% nu se ridică peste nota 8 (tabelul nr. 2). În acest caz, gradul de obiectivitate al aprecierii este evaluat de elevi ca fiind cel mai redus (78%). Interesant că la această disciplină, ca şi la altele (M, R, I, F, E, P, S), ceea ce reprezintă mai mult de jumătate din totalul disciplinelor, elevii semnalează existenţa unui cîştig crescut, dar nu datorită şcolii, ci datorită eforturilor lor suplimentare extraşcolare (studiu intensiv, meditaţii etc.) cerute, probabil, de nevoia desăvîrşirii aptitudinale şi/sau de cunoaştere.

3.4. Proba noastră confirmă şi ipoteza, potrivit căreia informaţia predată şi atitudinea profesorilor faţă de elevi (D.A) sînt factori hotărîtori în alegerea de către elevi a profesorilor ca modele de conduită. Astfel, reducerea informaţiei determină în mod semnificativ respingerea profesorului (D) ca model ($r_s < 0,60$, t = =2,484, $p < 0,1$). Dacă în două cazuri (Ma) şi (E) şi mai puţin pentru I, elevii îşi aleg mult profesorii ca modele (respectiv, 64, 43 şi 22%), restul alegerilor situîndu-se în ultimele două valori ale scalei (puţin, deloc). Or, cum se poate realiza comunicarea şi mai ales performanţă pe linia desăvîrşirii profesionale şi umane într-un context de respingere a componentelor între ele. În munca industrială un dezacord între operator şi maşină este considerat pană sau întrerupere cu efecte de perturbare a produsului specific postului corespunzător şi chiar asupra performanţei sistemului în general.

4. În loc de concluzii

În analiza activităţii şcolare, una din sarcinile analistului (psiholog al muncii) este de descriere, de identificare şi ierarhizare a factorilor care influenţează performanţa în sistem şi de explicarea relaţiilor între componente. Efectele unor astfel de cercetări au importanţă atît în desfăşurarea activităţii în sistem, dar mai ales în proiectarea sistemelor şcolare. Pentru ambele direcţii este necesară activitatea intensă de diagnostic.

Cercetarea de faţă este doar un început în această direcţie, deoarece diagnosticul presupune nu doar identificarea simptomelor, ci şi dezvăluirea relaţiilor între

acestea și între ele și cauzele specifice care le generează. Aspectele desprinse cer o analiză din mai multe puncte de vedere și la nivele diferite. Oricum, proba elaborată de noi dezvăluie o serie de aspecte, dar pentru precizarea valorii ei diagnostice cercetarea va trebui extinsă atît pe loturi mai mari de elevi, pe profesori, pe alte categorii de evaluatori, cît și în școli diferite.

Considerăm că rezultatele pot sugera interesul pentru elaborarea profilelor profesorilor, dar pentru aceasta vor trebui însă cercetate. Pe baza datelor de mai sus, s-ar putea formula două întrebări, care ar putea constitui obiect de preocupare în viitor ;

a) În baza raporturilor rezultate în urma cercetărilor între informație-noninformație (sau cunoștințe care nu constituie noutate și prin care nu se reduce gradul de necunoaștere) și a acestora cu cîștigul elevilor, în sensul stocării lor și a posibilității de operare cu această informație, s-ar putea realiza o modificare a duratei afectate în prezent disciplinelor din program, o redistribuire a acestora sau o îmbogățire a programului.

b) Pot fi lărgite (chiar experimental), în baza acelorași raporturi de informație-cîștig, modalitățile de organizare a desfășurării activității și a relațiilor profesor-elev, în sensul desfășurării sub formă de curs-seminar, învățare fără profesor și verificarea cunoștințelor printr-un sistem de testare, modificări în regim etc.

FORMAREA ATITUDINII DE A CITI OPERA LITERARĂ

PAVEL PETROMAN

Atitudinea relevă un fel de a fi, o stare psihică care determină decizia individului, opțiunea sa pentru o anumită acțiune. Ea este considerată de către tot mai mulți cercetători drept o capacitate — „o stare internă care influențează alegerea de către individ a acțiunii față de un obiect, o persoană sau un eveniment" [1]. Odată creată, această stare exercită înrîuriri asupra modului de a acționa, de a se comporta, al educatului față de sine, față de un alt ex ego, de lucruri, de evenimente și de acțiuni. Atitudinea, atît cea pozitivă — de a citi într-un anumit domeniu (literar, științific, tehnic), de a audia un anumit fel de muzică, de a viziona un spectacol, de a participa la o acțiune cultural-artistică, sportivă, de a se manifesta într-un anumit fel cu prilejul unui anumit eveniment, de a prefera compania cuiva etc. — cît și cea negativă, situată la antipodul celei dintîi, exprimă reacția spirituală, expresivă, intelectuală și emoțională a individului față de realitate.

DOBÎNDITĂ, O ASEMENEA STARE AJUTĂ EDUCATUL — elev sau student — să aleagă o acțiune. Acesta, indiferent de postură, nu va citi, de exemplu continuu, după cum nici nu va audia continuu muzica, nu va săvîrși un anumit act ori o anumită acțiune în mod perpetuu, dar o va prefera în fața alteia. Opțiunea pentru una sau alta dintr-un noian de acțiuni, într-o circumstanță în care educatul dispune de timp liber, de posibilitatea de a fi autorul a două sau mai multe dintre ele, evidențiază pregnant atitudinea. **Acțiunea preferată,** în cazuri repetate, uneori întreaga viață, în raport cu instrucția, în funcție de coordonatele pe care evoluează sau va evolua în perspectivă, devine, poate deveni, **o performanță** a acelei personalități ce-i influențează întreaga devenire. „Faptul în sine de a face lectură, otova, este lipsit de pozitivitate, el nu ne dă un cititor (...) numai ... lectura de conștiință — corolar al atitudinii — este superioară, fiindcă implică scopul. Cu alte cuvinte este o **teleologie** practică a literaturii. Cititorul adevărat este un virtual scriitor" [2]. Atitudinea de a citi cu — „lectura de conștiință" —, aidoma învățării, căreia i se subordonează, este afectată, determinată, atît de factori interni : *informație, strategii cognitive,* deprinderi intelectuale, cît și de factori externi : continuitate, repetare, întărire (apud Gagné și Briggs). Faptul trebuie să fie nu numai cunoscut și înțeles de educator, ci și aplicat cu rigurozitate.

Justificîndu-şi opţiunea pentru lectură, într-un chestionar şi apoi într-un dialog, un eşantion de elevi, ulterior studenţi au relevat printre altele : „lectura îmi oferă liniştea necesară reflecţiei", „lectura unei cărţi mă purifică, mă absoarbe din obişnuitul monoton", „îmi oferă o anumită perspectivă", „lectura e o plăcere intimă a mea, de a gîndi şi aprecia lucrurile, faptele şi evenimentele", „o lectură bună mă călesţe, mă pune pe picioare — cum se spune", „mă ajută să capăt o anumită siguranţă în felul de a fi, dea mă comporta", „îmi ajută să mă formez, să gîndesc şi să exprim mult mai bine ceea ce simt", „îmi înlesneşte apropierea de oameni, de ceea ce sînt sau pot fi ei în anumite împrejurări" etc.

Obiectiv al activităţii educative în şcoală, dialogul cu textul, respectiv cu arta, formarea capacităţii de a opta pentru lectura unei cărţi bune se formează în mod treptat, acţionînd cu consecvenţă şi răbdare, cu solicitudine şi dragoste în ansamblul actelor şi acţiunilor educative planificate, organizate şi desfăşurate cu elevii. Pentru ca lectura să devină „un mod de a fi", un proces capabil să creeze climatul favorabil reflecţiei, să-i ofere punctul de plecare şi de întoarcere, argumentele necesare confruntării posibile, trebuie concepută şi realizată în aşa fel încît, încă de la început, cînd e oferită doar ca model, să educe, să angajeze elevul în impactul cu textul, să-i ofere concomitent posibilitatea de a o deprinde treptat, pînă la efectuarea sa în mod independent.

MEDIUL EDUCOGEN STIMULEAZĂ ŞI MENŢINE CAPACITATEA DE FUNCŢIONARE a proceselor intelectuale şi afective, angajează pe cele volitive, deblochează educatul în concordanţă cu dorinţele educatorului, favorizează nu doar opţiunea pentru lectură — condiţia învăţării şi a informării continue — ci, în egală măsură, însuşirea cunoştinţelor, inocularea priceperilor şi deprinderilor, apariţia poziţiei şi atitudinii sale în raport cu realitatea. Asemenea reuşite converg spre realizarea treptată a unei structuri interacţionale, în cadrul grupului, respectiv clasei, educator-educat, educat-educator, educat-educat, capabile să asigure cointeresarea educatului, transformarea sa în subiect, coautor lucid şi conştient al actelor şi acţiunilor educative multiple. Prezenţa unor asemenea condiţii stimulează devenirea educatorului în, prin şi pentru acţiune.

Educatul trebuie să simtă permanent că e solicitat să exprime ceea ce gîndeşte în raport cu sensurile posibile ale comunicării, evident ale lecturii, să exprime comportamentul său ca sursă a actelor şi acţiunilor intrinseci personalităţii sale, iar tot ceea ce face să-i apară ca ceva raţional, firesc, neforţat. „Lumea cuvîntului citit şi scris este aceea a posibilului infinit" [3].

Comunicarea, lectura însăşi, trebuie să generalizeze starea dilematică de alternativă, care să incite, să stimuleze procesele memoriei, imaginaţiei şi gîndirii în mod permanent. Indiferent de scopul ei, comunicarea — impactul cu textul — trebuie să îndeplinească următoarele condiţii :

1. Să nu fie redusă la o simplă expunere (citire).

2. Să angajeze atît autorul cît şi auditorul, să propună şi să creeze alternativ, prin natura afirmaţiilor, întrebărilor şi exclamaţiilor pe care le conţine, prin mijloacele de învăţămînt întrebuinţate în sprijinul realizării sale.

3. Să angajeze prin logica sa aidoma raţionamentului incomplet, să surprindă, să suscite întrebări şi răspunsuri, alternative, dileme etc.

4. Să vizeze percepţia şi capacitatea de reprezentare, memoria, procesele acesteia, imaginaţia şi gîndirea, atitudinea, nu consensul cu orice preţ, să incite simţirea, să-i aprindă şi să-i întreţină focul marilor trăiri.

5. Să permită opţiunea, posibilitatea de a alege la nivelul intenţiilor şi posibilităţilor prezumtive ale (educatului) educaţilor.

6. Să creeze o perspectivă psihică favorabilă devenirii colectivului şi individului.

Comunicarea educativă, valoarea ei, pot fi amplificate cu ajutorul mediului, climatului. Acesta nu va fi însă mereu acelaşi, ci va varia în funcţie de conţinutul comunicării, de obiectivele şi sarcinile sale. Manualele şcolare, discul sau banda, radioul ori televiziunea, teatrul sau filmul oferă şi ele asemenea posibilităţi ; textele-mostre ajută în mod preponderent la ivirea şi formarea atitudinii de a citi, de a se forma a elevului. Desăvîrşirea atitudinii de a citi are loc însă în „procesul nemijlocit", independent, „meditativ şi tăcut al lecturii individuale", singurul în măsură să dezvăluie marea bucurie intelectuală, vraja lumilor şi frumuseţilor plăsmuite, pe care o descoperă doar lectorul însuşi vrăjit de „unicitatea" lecturii. Atitudinea pentru lectură exclude însă tendinţa educatului de a citi cu lăcomie, fără discernămînt, fără a simţi trebuinţe majore — artistice, intelectuale — şi presupune setea de a trăi prin ficţiune o existenţă pe care încă nu a putut-o avea, întreprinderi îndrăzneţe, acte curajoase, sentimente înălţătoare.

Formarea şi desăvîrşirea atitudinii pentru citit, transformarea sa într-un modus vivendi, devine o realitate concomitent cu realizarea instrucţiei şi educaţiei, cu dobîndirea unei experienţe psihice. Pentru realizarea unor asemenea deziderate, **comentariul** literar nu se reduce la prezentarea opticii educatorului, ci se impune a fi conceput ca o discuţie liberă, operativă, pornită de la text şi pe el, **un**

exercițiu pe care îl efectuează fiecare — cel puțin aceasta trebuie să fie impresia educaților — **obiectivul său fiind descoperirea, decodificarea textului, operei și nu comentariul în sine,** ceva care ar putea bara drumul spre creație, spre mesajul ei. Conceput ca un îndemn la descifrarea textului pe coordonatele fixate, ori alese de cititori pe text, în, prin și pentru deslușirea sa, creăm educaților impresia că l-au descoperit ei înșiși, poate chiar aceea că l-au creat (idealul activității cu textul). Finalitatea comentariului literar este receptarea artistică, proces ce nu poate și nu trebuie redus la simplu impact cu opera.

Etapele înfăptuirii sale, trepte în realizarea scopului organizării și desfășurării, sînt multiple, între ele existînd interrelații, reveniri și conexiuni, antrenînd valențe umane multiple, personalitatea în totalitatea sa..

Astfel, **convorbirea pregătitoare** (informațională), scurtă, stimulativă etc. nu-i va frustra pe educați de posibilitatea de a descoperi ei înșiși conflictul, mesajul, izvorul trăirilor intense. Orice încercare de a substitui comentariul operei, textului însuși, dăunează scopului urmărit, prejudiciază perceperea și receptarea operei. **Citirea model,** adecvată textului, fizionomiei sale, ajută la crearea cadrului propice realizării perceperii și receptării. **Citirea pe unități logice, discutarea succintă a microtextului, precedată sau urmată de explicarea unor cuvinte** care ar putea înrîuri înțelegerea fragmentului sau chiar a operei, **constituie opțiuni ale educatorului** și nu etape a căror parcurgere este inevitabilă. Uneori, pentru realizarea dialogului cu textul, elevii pot citi în gînd, în funcție de anumite sarcini, stabilite de educator, pe roluri, înregistrîndu-se și ascultîndu-se pe ei în comparație cu un anumit model — în cazul în care lecția sau activitatea se desfășoară în cabinet ori acasă, unde educatorul dispune de aparatura necesară. Decodificarea textului, realizarea sa în condiții bune presupune abilitate pedagogică, discernămînt, parcimonie din partea educatorului precum și cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite în timp din partea educaților.

Cititul critic — capacitatea de a traduce și deslușii semnificația cuvîntului, propoziției sau frazei, textului în totalitatea sa, de a descoperi prin el și pentru el, în consens cu ceea ce este dînsul pluralitatea sensurilor sale reclamă eforturi susținute — „dificultatea sensibilizării elevilor la conotații este enormă". [4]. Iată cîteva exemple în măsură să justifice și să explice se înseamnă de fapt să angajezi elevii să răspundă la o serie de întrebări cu privire la conotațiile posibile ale unei sintagme ori propoziții. Citind balada **Pintea,** elevii pot fi determinați să zăbovească asupra dorinței eroului exprimată atît de laconic : „Dă-mi putere, sfîntă zînă". Citirea sau audierea ei repetată va fi însoțită de întrebări ca : Cine solicită putere ? — cui, cînd, unde, cum, în ce scop, de ce reclamă eroul puterea ? Răspunsurile primite : Pintea, solicită zînei putere într-un moment de disperare, de dorință acută de răzbunare ; el — dorește, să se răzbune, să poată fi el — revelează cîteva din conotațiile posibile ale sintagmei, ceva din esența operei în discuție. Așadar, o simplă propoziție devine premisa unor aserțiuni, adesea concluzii, cum ar fi : puterea — condiția libertății, mulțumirii, satisfacției depline ; libertatea — condiția stării de poezie, de creație, de bucurie, condiția creației însăși. Sînt răspunsuri pe care în mod obișnuit nu le-am putea obține decît în urma unor expuneri adesea interminabile.

ÎNTR-UN ALT CAZ, DE PILDĂ, LA O CLASĂ MAI MARE, pornind de la microtextul : „Astfel de noapte bogată/Cine pe ea n-ar da viața lui toată" (M. Eminescu — **Sara pe deal),** elevii vor fi determinați să stăruie asupra descoperirii conotațiilor prin întrebări ca : cine ? de ce ? cum ? etc., care descoperite — poetul îndrăgostit, fermecat de natura încîntătoare, absorbit de momentul revederii ei, moment așteptat cu fervoare, nerăbdare, nerăbdare ce se amplifică concomitent cu biruința amurgului, treptat prevestind înserarea, liniștea, condiții favorabile iubirii pătimașe, odihnitoare, imanente omului, manifestării sale ca om etc. — concretizează sensuri noi, posibile, ale textului eminescian, revelatorii pentru complexitatea firii poetului, ideaticii poeziei sale erotice.

Un exemplu : „De aceea poate-n libertate să lucească deasupra noastră : universala — boltă albastră" (Nichita Stănescu — **Noi**). De ce ? Pentru că sîntem stăpîni pe pămînt, pe pămîntul nostru, în care odihnesc strămunii și n-avem de ce ne teme, pentru că el e al nostru, nu l-am furat nimănui, pentru că nu cerem nimănui nimic, nu zicem rău de nimeni, și pe oricine, dacă el vrea-l numim și prieten și vecine", oferindu-i ceva din ceea ce am zămislit, din ceea ce am lucrat și produs, aici, noi, „semințe" ale acestui pămînt. Lectura critică, conștientă, angajează elevul, îl determină să reflecteze asupra textului, să despice firul în patru. **Reflecțiile** trebuie însă coordonate, **fluxul lor generat de atitea minți trebuie dirijat, orientat în congruență cu intenția educatorului, cu obiectivele lecției sau acțiunii, cu scopul predării-învățării citirii textului literar.** Citirea conștientă favorizează și asigură parcurgerea pașilor următori — citirea expresivă, artistică și consolidează pe cea dintîi, citirea corectă. Efectuată astfel, lectura permite perceperea rațională și estetico-emoțională, generează emoțiile și sentimentele, **atitudinea și gîndirea estetică.** Descoperirea sintagmei sau propoziției-cheie, înțelegerea logicii sale, îngăduie drumul spre sensuri și semnificații, spre pătrunderea și însușirea lor ca bunuri intrinseci firii educaților.

Cititul critic, după cum s-a putut deduce, implică analiza, investigaţia, cercetarea. Acesta antrenează elevii la descompunerea întregului în părţile sale componente, la observarea lor atentă, sesizarea şi precizarea semenilor, în general, şi, în special, emiterea ipotezelor privind semnificaţiile dobîndite în limbaj, în limbajul artistic, în general, şi în cel al cutărui sau cutărui creator, în raport cu stilul său. Contemplaţia artistică, cunoaşterea operei în toată complexitatea sa presupun existenţa capacităţii de a intui, percepe şi descoperi elementele sale.

Conceput, proiectat, organizat şi desfăşurat ca un drum care să procure bucurii şi satisfacţii intelectuale şi afective, **comentariul literar contribuie la formarea şi consolidarea atitudinii pozitive faţă de lectură, la dobîndirea acelei „stări interne persistente" care facilitează apoi opţiunea corespunzătoare, în ultimă instanţă interesul care o concretizează,** deoarece „interesul reprezintă o atitudine pozitivă faţă de bunurile de cultură şi un început de afirmare a personalităţii în raport cu acestea — ceva mai mult — interesul ca atitudine devine sprijinul operei de autoeducaţie şi de perpetuare a atitudinii... de-a lungul vieţii" [5].

Lectura se circumscrie operei de autoeducaţie, fapt care presupune în acest caz atitudinea firească, pozitivă, faţă de ea. Dacă educatorul nu-i poate da statutul de preferinţă — ceea ce ar fi ideal — atunci e necesar să se facă totul ca ea să nu displacă elevilor, deoarece paguba este irecuperabilă. Nu trebuie uitat că lectura prin ea însăşi nu-i izvorul atitudinii adecvate, cu atît mai mult a celei estetice. „Aria influenţei artei depinde nu numai de atracţia pe care o exercită, ci şi de calitatea atitudinii iubitorilor ei. Prestigiul artei nu determină totdeauna o atitudine estetică educativă faţă de ea. Unii o caută cu insistenţă dar ca divertisment, alţii ca prieten căruia i se confesează şi care îi consolează. Unii o caută pentru ceea ce este ea (arta-cartea), alţii pentru ceea ce le trebuie lor, oameni care încearcă bucurii şi dezamăgiri, succese şi înfrîngeri" [6].

Comentariul literar, prin modul în care este conceput şi desfăşurat, oferă elevilor şi „modelul operativ" care dezvăluie căile ce conduc spre operă, cheia perceperii şi receptării sale fireşti, şi oricît s-ar strădui să fie de obiectiv, de neimplicat în realizarea comentariului (ca educator), coordonator al acestuia, profesorul va trăda ceva din experienţa sa, din suita metodelor şi procedeelor sale folosite pentru a percepe şi recepta opera literară.

Necesitatea comentariului adecvat este consecinţa evoluţiei literaturii, cerinţei de a nu se mai povesti, ci de a se literaturiza [7]. Optimizarea sa cu ajutorul mijloacelor tehnice este nu numai o cerinţă, ci o obligaţie a oricărui învăţător ori profesor de limba română. Audierea benzii ori discului, urmărirea secvenţelor unui film, diafilm, diapozitiv, a unor ilustraţii, tablouri, implicarea mediilor de informare în slujba facilitării apropierii de text, descoperirii sale, constituie acţiuni indispensabile lecturii. Ponderea este şi în acest caz necesară, orice abuz în folosirea lor contribuie la îndepărtarea elevilor de text, la schimbarea mobilului comentariului.

Atitudinea educatului faţă de lectură se consolidează, dobîndeşte valenţe noi, efectul său asupra comportamentului uman capătă proporţii uneori nebănuite. Ea se subordonează tendinţei omului spre multilateralitate şi „regăsire umană", accentuînd-o.

Eşantionul la care ne-am referit, eşantion cu care s-a lucrat ani în şir, relevă, atît în contextul unui dialog permanent organizat pe grupe, în tot cursul anilor, cît şi prin formaţia componenţilor săi, predilecţia pentru lectură, consecinţe ale unei atitudini formate în timp. Concluziile noastre se bizuie pe răspunsurile date în cadrul unor chestionare şi al dialogului purtat cu unii dintre ei, pe controlul lecturii efectuate de cei în cauză.

REZULTATELE ÎNREGISTRATE ÎN URMA LANSĂRII UNUI CHESTIONAR completat periodic (clasa a VII-a, a IX-a, a XI-a şi ca studenţi) sînt edificatoare. Numărul subiecţilor nu-i însă identic în toate etapele pentru că aceştia, mai ales după absolvirea liceului, nu au mai lucrat împreună. Dialogul purtat cu ei în această etapă, mult mai amical, arată locul şi rolul atitudinii în formarea şi desăvîrşirea personalităţii fiecărui subiect în parte.

La întrebarea : Ce îţi propui să faci, în vacanţa mare, concediu ? (în cadrul răspunsului posibil au fost menţionate cîteva posibilităţi) : **a.)** să citeşti ; **b.)** să asculţi muzică ; **c.)** să vizionezi spectacole ; **d.)** să participi la excursii sau drumeţii, tabere ; **e.)** să rezolvi probleme ; **f.)** să citeşti ce-ţi place ; **g.)** să te pregăteşti pentru probele de verificare, examene ; **h.)** să urmăreşti programele TV sau radio, un eşantion de elevi, muncitori, funcţionari etc., variind între 142—70, după absolvire dă următoarele răspunsuri :

	Clasele			După 2—3 ani de la absolvire (70)
	aVIII-a	a IX-a	a X-a	
a.)	83	120	132	65
b.)	95	123	68	39
c.)	15	33	79	31
d.)	132	124	51	41
e.)	23	82	96	15
f.)	56	135	142	52
g.)	12	23	73	11
h.)	29	48	82	39

După cum reiese din simpla comparaţie a răspunsurilor, sporeşte numărul celor

care optează pentru lectură de la o etapă la alta, concomitent cu al altor opțiuni în raport cu obligațiile pe care le incumbă statutul subiectului candidat la probele de verificare — concursul de admitere, bacalaureat sau altceva. Apar diferențe vizibile între răspunsurile „a" (să citești) și „f" (să citești ce-ți place) pe care preadolescenții le justifică în cadrul dialogului prin faptul că citesc ceea ce le recomandă școala și părinții. Adolescenții apreciază că au o bibliografie substanțială și nu-și pot permite decît incidental să citească ceea ce doresc, dar oricum, după cum apare în statistica prezentată în clasa a XI-a, este evidentă opțiunea personală. Din discuțiile purtate cu ei rezultă că elevii caută cu predilecție literatură care să le satisfacă curiozitatea epistemică, în timp ce studenții consideră că a citi și a citi ce-ți place e cam același lucru, studiul necesitînd tot mai mult timp, fapt care-i împiedică să citească, mai intens, literatură beletristică : „Tot ce presupune întrebarea adresată că am putea face în vacanța mare ori în concediu ar fi normal să facem, în realitate nu ne ajunge timpul". În acest caz prefer lectura pentru că e mai la îndemîna mea — o carte o poți procura mai ușor, după cum o porți purta permanent cu tine. Alți subiecți apreciază că lectura face parte intrinsecă din însăși viața lor : „ea devine parte din viața mea", „citesc, după cum muncesc, învăț sau mă odihnesc", „lectura e o acțiune ce dă sens vieții mele, „ea mi-a intrat în sînge", „citesc de cînd am deprins această artă", „văd în lectură o posibilitate a formării mele", „prefer lectura altor acțiuni pentru că-mi dezvăluie taine și universuri nemaiîntîlnite", „citesc ca să mă informez", „dacă nu aș citi n-aș fi ceea ce mi se cere", „lectura îmi este necesară asemenea apei și hranei", „citesc ca să mă formez" etc.

Răspunsurile reflectă atitudinea pozitivă față de lectură — rezultat al educației dobîndite de-a lungul anilor, în, prin și pentru text, rod al lecturii propriuzise, al comentariului literar, al întregirii sale cu mijloace de învățămînt ajutătoare, al utilizării lor acasă sau în altă parte, adesea nu doar ca auxiliari ai lecturii, ci ca stimulenți direcți ai acesteia.

În concluzie, atitudinea pozitivă față de lectură se formează și se consolidează în procesul de învățămînt. Receptarea artei presupune existența unei atitudini estetice, tezaur de experiență acumulată, dar totodată și declanșarea unor noi reacții care conturează în planul conștiinței noi atitudini născute prin asimilarea experiențelor artistice pînă atunci necunoscute [8]. Iată de ce susținem că atitudinea în cazul lecturii constituie un scop și un mijloc al educației multilaterale. O dată formată, atitudinea, devine un factor decisiv al autoeducației. Dintr-un asemenea considerent formarea și evaluarea ei nu pot fi privite ca acțiuni aleatorii, ci ca acțiuni educative, permanente și sistematice. Obiectiv al educației, atitudinea pentru lectură este indispensabil legată de formarea simțului, gustului și emoției estetice, într-o primă etapă, a sentimentelor și judecăților estetice într-o etapă următoare. De ce ? Pentru că atît simțul cît și gustul estetic, apreciate drept reacții spontane față de obiecte și fenomene, față de realitățile reflectate într-o operă literară ocupă un loc peremtoriu în afirmarea atitudinii pentru lectură, pentru „lectura conștientă" spre care năzuim. Deși individual prin natura sa, actul receptării, în contextul căruia ia naștere atitudinea, este după cum am subliniat reglat de factori numeroși : educator, mediu educogen, grup social, ideal cultural etc.

Citirea operei literare, descifrarea și aprofundarea sa prin lectură și comentariu, înțelegerea limbajului, semnificațiilor sale etc. conduc la crearea și consolidarea atitudinii pentru lectură și în mod treptat la transformarea sa în convingere, într-un comportament complex.

BIBLIOGRAFIE

1. M. R., GAGNÉ, J. LESLIE, BRIGGS, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977, p. 75.
2. C. CRIȘAN, *Nostalgia comunicării*, Editura „Dacia", Cluj-Napoca, 1978, p. 86.
3. N. BALOTĂ, *Arta lecturii*, Ed. „Cartea Românească" 1978, p. 3.
4. McNEILL, *Some linguistic skills*, după J. S. Bruner. Pentru o teorie a instruirii, E D.P., București, 1970, p. 194.
5. G. VĂIDEANU, *Cultura estetică școlară*, E.D.P., București, 1976, p. 123.
6. G. VĂIDEANU, *Idem*, p. 203.
7. M. NADIN, *A trăi arta*, Ed. „Eminescu", 1972, p. 157.
8. I. PASCADI, *Arta de la A la Z*, Ed. „Junimea", Iași, 178, p. 160.

Breviar

„Revija Obrazovanja" n. 3—4/1978 („Revista învățămîntului") din R.S.F. Iugoslavia publică articole tratînd problemele actuale ale edificării sistemului de instruire și educație (Mr. Tomislav Bogavac) și probleme referitoare la caracteristicile de bază ale planurilor și programelor de învățămînt din școlile medii, materiale care au fost prezentate și Comisiei interrepublicane pentru reforma învățămîntului care și-a desfășurat lucrările în luna ianuarie a.c. Revista mai conține articole privind predarea disciplinei „Bazele marxismului", și autoconducerea socialistă", recenzii de cărți și articole din literatura pedagogică iugoslavă și străină, trecerea în revistă a periodicelor iugoslave și străine. În cadrul acestei rubrici este prezentată și „Revista de pedagogie" nr. 6/1978.

CĂI ȘI MODALITĂȚI DE SPORIRE A CARACTERULUI PRACTIC-APLICATIV AL GEOGRAFIEI

Prof. CONSTANTIN PANTELIMON

Liceul industrial - Rupea, jud. Brașov

Cunoștințele geografice dobîndite în timpul orelor de curs ori cu prilejul activităților aplicative pe teren au utilitate practică în diferite domenii de acționare — de a lupta împotriva eroziunii ori a deplasărilor de teren, pînă la utilizarea rațională a teritoriului, de la amenajarea spațiului înconjurător, a lacurilor de acumulare ori a noilor obiective industriale și pînă la sistematizările rurale și urbane, de la studiul deplasării forței de muncă pînă la cele mai complexe fenomene demografice.

Fiecare activitate didactică ne-a oferit posibilități de aplicare a cunoștințelor dobîndite de elevi în condiții noi, de operaționalizare a acestora, constituind o sursă de informare prin forțe proprii, de dezvoltare a capacităților pentru folosirea cunoștințelor achiziționate. Abordînd o astfel de modalitate de lucru, am antrenat elevii în acțiuni aplicative pentru întocmirea studiului geografic complex al orașului Rupea și al unor localități rurale din zonele Făgăraș și Rupea, precum și în cercetarea cu ocazia excursiilor și drumețiilor a fenomenelor geografice (fizice și economice), acțiuni privind protecția mediului.

ORGANIZAȚI ÎN COLECTIVE DE CERCETARE, elevii au cules o serie de date privitoare la elementele spațial-geografice și toponimice ale orașului Rupea, le-au prelucrat și interpretat după un plan dat, unele din ele fiind cartografiate pe harta orașului la scara 1 : 5000. Cu prilejul cercetării diferitelor documente s-a ajuns la concluzia că existența acestei localități datează din perioada neoliticului timpuriu, s-a desprins ideea continuității populației române pe aceste meleaguri, a aspirației de libertate și dreptate socială a populației române, maghiare și germane.

Cercetările efectuate împreună cu elevii asupra condițiilor geologice și geomorfologice a zonei depresionare și colinare a orașului Rupea au scos în evidență, printre altele, că între straturi de conglomerate cu o grosime de cîteva sute de metri și cel de suprafață format din argile brune, marne negricioase, precum și intercalații de nisipuri cu tufuri, se găsește un strat de sare cu o grosime de 400—500 metri, precum și numeroase izvoare clorosodice. Cu prilejul dezbaterii temei referitoare la bogățiile minerale ale R.S.R. s-au scos în evidență imensele rezerve de sare din subsolul localității noastre, precum și numeroasele izvoare clorosodice cu un efect terapeutic deosebit. Abordarea euristică a temei amintite a antrenat elevii în propunerea unor soluții privitoare la dezvoltarea în viitor în orașul Rupea a unei puternice industrii clorosodice. Făcîndu-se precizarea că se cunosc aproximativ 14 000 utilizări din sare, s-a scos și mai mult în evidență importanța acestei bogății și perspectiva ce s-ar deschide orașului nostru prin folosirea acestor rezerve minerale.

Dezbaterea a scos, în continuare, în evidență faptul că prin amenajarea unui complex balneoclimateric, care să valorifice apele clorosodice, orașul Rupea vă căpăta noi funcții economice devenind un oraș balnear și turistic.

Cercetările geomorfologice întreprinse cu elevii au scos în evidență existența unor terase pe văile Paloșului, Fișerului și Văii Mari. Comparîndu-le cu cele șase terase ale Oltului evidențiate de către geografii V. Gîrbacea, T. Morariu, M. Iancu și P. Coteț, se constată că ele nu corespund teraselor Oltului din punct de vedere altitudinal și nici morfologic, cu toate că văile mai sus-amintite sînt afluenți de ordinul II ai Oltului.

Cu prilejul predării temei referitoare la geneza reliefului R.S.R., s-a evidențiat faptul că terasele văilor ce aparțin orașului Rupea s-au format cu o intensitate mai mare la începutul și la sfîrșitul perioadelor glaciare, existența lor datorîndu-se condițiilor fizico-geografice locale (natura rocilor, microclimă, topoclimă), fiind modificate și sub acțiunea directă a omului. Elevii au propus ca pe unele din aceste terase să se planteze pomi fructiferi și unele soiuri de viță de vie care ajung la maturitate în această zonă geografică a țării.

Cu ocazia diverselor drumeții sau cu prilejul unor acțiuni cu un scop bine precizat, privitoare la cercetarea după o anumită tematică a orizontului local s-au stabilit pe teritoriul localității Rupea numeroase alunecări de teren, fenomene ce au fost cartografiate pe harta orașului. Dezbătîndu-se tema agricultura R.S.R., elevii au scos în evidență că acest fenomen negativ este cauzat de despăduririle care au favorizat deplasările de teren. S-au făcut, de asemenea, propuneri privitoare la redarea în circuitul agricol a unor terenuri unde s-au produs alunecări de teren sau unde acest fenomen urmează să se producă.

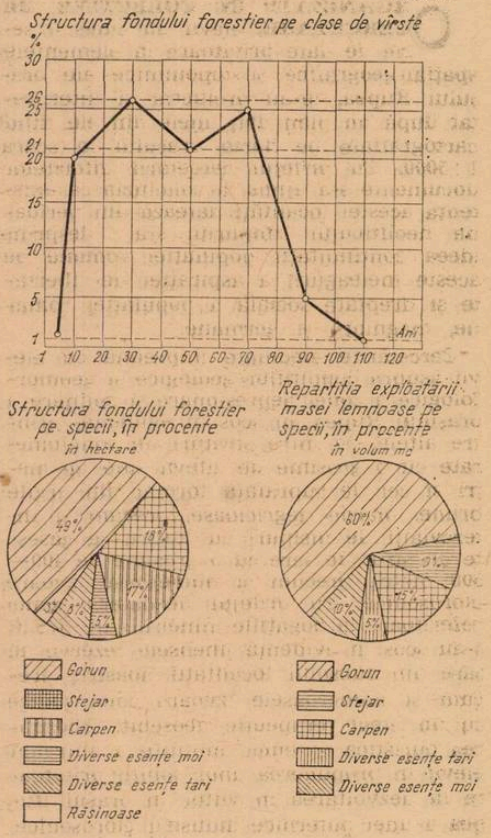
Cu prilejul diferitelor aplicații practice elevii au fost puși să efectueze asupra rîului Homorod măsurători privind debitul, viteza, temperatura apei, s-au efectuat cercetări privind fenomenele hidrologice în perioada apelor mari de primăvară. Dezbătîndu-se tema „Apele R.S.R.", bazîndu-se pe cercetările efectuate pe teren asupra rîului Homorod, colectivele de elevi au interpretat în mod just legea lui Bayer, potrivit căreia un rîu ce curge în emisfera nordică pe direcția N.S. se abate spre dreapta, deci malul drept este cel abrupt. Concluziile privind procesul de adîncire și lărgire al văii, al meandrării cu consecințe asupra malului convex și a celui concav, procesul de erodare al malului concav și de depunere pe cel convex au o deosebită valoare practică, ele ne-au fost de un real folos și pentru înțelegerea de către elevi a fenomenelor hidrologice caracteristice rîurilor din țara noastră.

Efectuînd cu elevii cercetări asupra albiei minore a Fișerului ce traversează orașul Rupea de la V. spre E. pe o lungime de 1.500 m s-a stabilit faptul că debitul acestei văi este foarte mic, iar viteza redusă, urmare a faptului că panta văii este de numai 0,002 m/km. Întrucît această vale preia toate apele uzate menajer din oraș, elevii au venit cu propunerea canalizării văii Fișerului, pentru a permite scurgerea cît mai rapidă a apelor reziduale colectate din oraș.

Apa potabilă constituie o problemă pentru locuitorii orașului nostru, deoarece apa freatică prezintă unele caracteristici care fac imposibilă folosirea ei ca apă potabilă, iar alimentarea cu apă cu ajutorul unei conducte ce pleacă de la izvorul Saroș din Hoghiz, avînd o lungime de 10 800 m., este insuficientă pentru localitate. Efectuînd cu elevii o vizită la acest izvor situat la cota 489 m., aceștia au observat că pentru alimentarea cu apă a orașului Rupea este captată numai o mică cantitate de apă, restul se scurge în Olt. Determinați să calculeze necesarul de apă pentru localitățile alimentate prin conducta de apă care alimentează și orașul Rupea, ținînd cont de dezvoltarea economică a acestora și de creșterea numerică a populației, s-a ajuns la concluzia că după anul 1990 apa de la izvorul Saroș va fi insuficientă, fiind necesară o cantitate suplimentară de 50 l/secundă. Elevii au venit cu propunerea ca acest surplus de apă să se obțină prin forări în lunca Oltului.

Pădurea aparținătoare orașului Rupea se întinde pe o suprafață de 1595 ha., deținînd 21,20% din teritoriul localității. Acțiunile întreprinse în vederea întocmirii monografiei geografice a orașului, ca și drumețiile efectuate cu elevii în scop de agrement, ne-au prilejuit desprinderea unor observații ilustrate prin grafice și tabele comparative executate de către elevi privitoare la structura fondului forestier pe clase de vîrste și specii, precum și la exploatarea masei lemnoase după cum urmează : gorunul și stejarul dețin 70% din suprafața pădurii, în structura pe clase de vîrste a fondului forestier predomină pădurile pînă la 80 ani ; pe suprafața de 250 ha. pădure plantată în ultimii 20 de ani predomină arboretele de productivitate mijlocie ; cantitatea de 5.200 m.c. masă lemnoasă exploatată anual depășește într-un an cu 2.100 m.c. posibilitățile unei exploatări raționale (vezi anexa 1).

Anexa 1.



PE BAZA ACESTOR OBSERVAȚII, la întocmirea monografiei geografice a orașului și cu prilejul dezbaterii temei „Resursele forestiere ale R.S.R", elevii au făcut următoarele propuneri : plantarea unor esențe lemnoase de mare importanță pentru economia națională, exploatarea rațională a pădurilor, declararea unui număr de 50 de stejari ca monumente ale naturii, studierea cu atenție a unei suprafețe de 1,5 ha. pe care se găsește o vegetație bogată de liliac și gorun și declararea ei ca rezervație silvică (actuala suprafață este localizată lîngă Liceul industrial Rupea).

Factor esențial în dezvoltarea societății și element activ în valorificarea resurselor naturale, populația orașului Rupea a înregistrat schimbări esențiale în structura socială, dinamismul și mobilitatea ei mergînd paralel cu ritmul de dezvoltare social-economică a patriei.

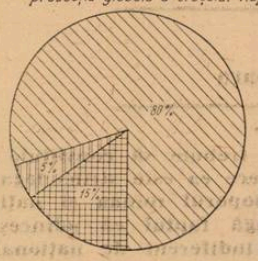
Din studiul unor documente, din desfășurarea unor acțiuni cu caracter practic-aplicativ (recesămîntul populației), elevii au stabilit următoarele fenomene demografice : evoluția numerică a populației din anul 1910 pînă în 1977, ritmul de creștere, densitatea populației, repartiția pe grupe de vîrste, repartiția pe sexe, profesii și naționalități, fenomenul de migrare și imigrare a populației. Constatările au fost puse la dispoziția biroului de sistematizare al orașului.

ÎN VEDEREA OPERAȚIONALIZĂRII CUNOȘTINȚELOR însușite prin studierea geografiei economice a patriei, elevii au fost antrenați în culegerea, prelucrarea și interpretarea datelor privind economia orașului Rupea. Împărțiți în grupe de lucru, ei au beneficiat de un plan tematic, ghid metodologic pentru cercetarea propusă. Folosindu-se de acest auxiliar, au caracterizat economia orașului, întocmind grafice, tabele comparative privitoare la : ponderea diferitelor ramuri economice în producția globală a orașului ; ponderea producției economice a orașului Rupea în cadrul economiei județului Brașov ; repartiția industriei după forme de proprietate; structura pe ramuri a producției industriale globale ; structura culturilor în terenul arabil ; producția medie la grîu și porumb boabe pe anii 1975—1980 ; situația forței de muncă din unitățile agricole etc. **(vezi anexele 2 și 3).** Pe baza acestor date s-a întocmit, cu contribuția elevilor, o zonare funcțională a orașului Rupea. De asemenea, date privind economia orașului au fost puse la dispoziția Consiliului popular în vederea construirii de noi obiective economice, sau a modernizării celor existente.

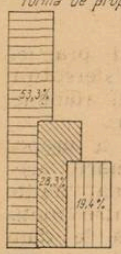
Pe linia sporirii caracterului aplicativ al geografiei se înscrie și realizarea unui aparat acționat electric, intitulat „Sistemul Soare-Pămînt-Lună", menit să demonstreze mișcările de rotație și revoluție ale Pămîntului, alternarea zilelor și nopților, formarea anotimpurilor, eclipsele de Soare și de Lună. Pentru construcția acestui aparat elevii au avut nevoie, pe lîngă cunoștințele de electrotehnică, și de

Anexa 2

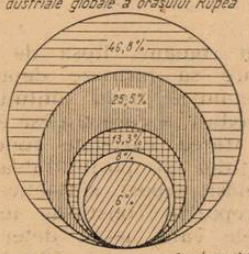
Ponderea diferitelor ramuri economice în producția globală a orașului Rupea



Repartiția industriei după forma de proprietate

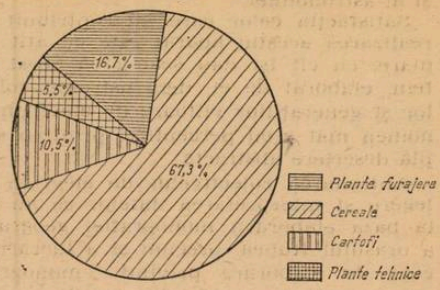


Structura pe ramuri a producției industriale globale a orașului Rupea

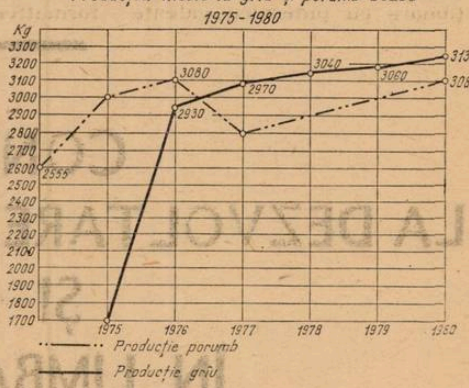


Anexa 3

Structura culturilor agricole în arabil



Producția medie la grîu și porumb boabe 1975-1980



cunoştinţe din domeniul geografiei fizice şi al astronomiei.

Satisfacţia celor care au contribuit la realizarea acestui aparat este cu atît mai mare, cu cît îşi dau seama că acest sistem, elaborat de ei, demonstrează colegilor şi generaţiilor viitoare de elevi un fenomen mai greu perceptibil printr-o simplă descriere abstractă.

Antrenarea colectivelor de elevi în culegera şi interpretarea datelor ce au stat la baza elaborării monografiei geografice a oraşului Rupea, precum şi a lucrării în curs de elaborare privind monografia unor localităţi rurale din zonele geografice Făgăraş şi Rupea, sau în alte acţiuni, o considerăm o modalitate de acţionare cu puternice valenţe formative, contribuind la formarea capacităţilor şi deprinderilor de muncă, a spiritului de investigaţie, a iniţiativei, stimulînd efortul propriu în studiere şi cercetare.

Considerăm că prin aceste acţiuni de culegere şi interpretare a datelor s-au format unele priceperi şi deprinderi specifice geografiei, cum ar fi : cartografierea fenomenelor geografice, orientarea în natură, observarea fenomenelor la faţa locului, lucrul cu planul şi cu harta, de asemenea multe din datele culese şi prelucrate de către elevi îşi aduc aportul la sistematizarea teritoriului, la dezvoltarea economică a localităţilor, la dezvoltarea şi protecţia mediului ambiant, la cunoaşterea tradiţiilor locale, istorice şi etnografice.

CONTRIBUŢII LA DEZVOLTAREA EXPRIMĂRII ORALE ŞI SCRISE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA ELEVII CU LIMBA DE PREDARE MAGHIARĂ

Prof. VIRGINIA BURCĂ
Şcoala generală nr. 26 — Timişoara

Însuşirea cît mai temeinică a limbii române este şi trebuie să constituie o problemă care ne preocupă în cel mai înalt grad, deoarece ea este strîns legată de convieţuirea frăţească, de strînsa colaborare dintre poporul român şi naţionalităţile conlocuitoare. Cunoaşterea limbii române, pe lîngă faptul că adînceşte relaţiile prieteneşti dintre toţi cetăţenii patriei noastre, indiferent de naţionalitate, permite în acelaşi timp cunoaşterea în original a tezaurului spiritual al românilor.

PLECÎND DE LA EXPERIENŢA VIE DIN ŞCOLI, se poate afirma că, în anii din urmă, în şcolile şi clasele cu limba de predare maghiară s-au obţinut rezultate bune în ceea ce priveşte însuşirea limbii române de către elevi, pronunţarea lor fiind mai corectă, cunoştinţele lor gramaticale mai aprofundate, conversaţia liberă mai dinamică şi mai coerentă. Dar au fost semnalate şi lipsuri care au cauze multiple : necunoaşterea în suficientă măsură a unor norme gramaticale ale limbii române, lipsa de exerciţii practice care să formeze deprinderi, stereotipii dinamice, lipsa simţului limbii române, mediul în care trăiesc elevii ş.a.

Marea varietate funcţională a prepoziţiilor şi posibilitatea exprimării aceluiaşi raport sintactic prin mai multe prepoziţii constituie unele dintre motivele care ne-au determnat să le dăm atenţia cuvenită. Cît de importantă este pentru claritatea exprimării şi — în genere — pentru corectitudinea ei întrebuinţarea justă a prepoziţiilor ne vom

strădui să demonstrăm în rîndurile ce urmează.

Dintre părţile de vorbire neflexibile, elevii maghiari întîmpină greutăţile cele mai mari la utilizarea prepoziţiei, greutăţi care nu se pot înlătura prin formularea unor reguli gramaticale. Ei săvîrşesc unele greşeli de tipul : „Acest verb este în timpul prezent" ; „Poetul a tradus de la Petöfi" ; „Am spus la el".

Abaterile se pot explica pe seama faptului că în limba română raporturile sintactice se exprimă prin prepoziţii, iar în maghiară afixele şi postpoziţiile exprimă asemenea raporturi (de exemplu : scrie cu creionul — ceruzával ir ; merg la şcoală — megyek a iskolába). Deşi sufixele maghiare pot fi traduse cu prepoziţii, ele nu se redau întotdeauna cu aceeaşi prepoziţie. Valoarea multiplă a prepoziţiilor din limba română atrage după sine nepotrivirea dintre afixe şi prepoziţii.

Totuşi, pentru a veni în sprijinul elevilor în ceea ce priveşte folosirea corectă a prepoziţiilor e necesar, începînd chiar din clasa a V-a, să se arate elevilor diferitele valori ale lor. Astfel, împreună cu termenul următor, prepoziţia **în** arată de obicei locul acţiunii, **la** — direcţia, **cu** conţinutul, **pe** suprafaţa unui obiect etc.

Cu elevii clasei a VI-a se pot deduce variatele înţelesuri ale prepoziţiei **de**, pornind de la un text alcătuit anume de profesor. De exemplu : „Într-o zi, îmbrăcat într-un costum **de stofă** (material), elevul a intrat în frumoasa sală **de** concerte (destinaţia) unde a ascultat muzică **de G. Enescu** (autorul). Colegii **de clasă** (relaţia) cu care a fost la spectacol şi-au manifestat sentimentele **de încîntare** (natura, cauza) prin aplauze. A doua zi, elevul a fredonat bucuros celor **de acasă** (locul) fragmente din muzica audiată".

DUPĂ CE NE-AM REFERIT LA MULTIPLELE ÎNŢELESURI pe care le are prepoziţia **de** cînd introduce un atribut, se pot face exerciţii orale şi scrise de folosire a prepoziţiei amintite în diferite exemple, pe baza unor sintagme alcătuite astfel :

substantiv + **de** + atribut (materia) ;
substantiv + **de** + atribut (autorul) ;
substantiv + **de** + atribut (materia, cauza) ;
substantiv + **de** + atribut (locul)

Datorită multiplelor sale valori, **de** este foarte des întrebuinţat, ceea ce explică, desigur, şi greşelile care se fac, **de** înlocuit alte prepoziţii sau, invers, alte prepoziţii înlocuindu-l pe **de** (de exemplu : de-despre, din-de, din-dintre, de-de către etc.).

Pe lîngă diferitele exerciţii orale, elevii pot desfăşura şi o activitate de selectare în cazul unor întrebări cu mai multe răspunsuri posibile. Elevul, oprindu-se la răspunsul corect, va dovedi că şi-a însuşit în mod conştient unele reguli de folosire a prepoziţiei. Iată un exemplu caracteristic :

„Dintre formele suprapuse de mai jos subliniaţi prepoziţiile pe care le consideraţi utilizate corect :

rochia $\overset{de}{din}$ mătase ; vază $\overset{de}{din}$ sticlă se ocupă $\overset{de}{despre}$ aeromodelism ; îşi aminteşte de anii copilăriei ; haină confecţionată $\overset{de}{din}$ piele ; verificarea efectuată $\overset{de}{de}$ către profesor ; sarcinile trasate $\overset{de}{de}$ către Forumul pionierilor etc."

Considerăm utilă, tot pentru a da indicaţii elevilor cu privire la folosirea corectă a prepoziţiilor, întocmirea unor tabele care să conţină construcţii de tipul :

a se ocupa **de** . . . . . .
a-şi aminti **de** . . . . . .
a se interesa **de** . . . . . .
a se convinge **de** . . . . . .
a avea grijă **de** . . . . . .
a-şi da seama **de** . . . . . .
a se feri **de** . . . . . .
a se apropia **de** . . . . . .
cînt **din** vioară . . . . . .
a fi mîndru **de** . . . . . .
cînt **din** cimpoi . . . . . .
cînt **din** gură . . . . . .
cînt **din** fluier . . . . . .
cînt **la** pian . . . . . .

Multe greşeli se produc în folosirea prepoziţiilor **între** şi **dintre.** Plecînd de la aspectul teoretic al problemei şi anume că se foloseşte prepoziţia **între** cînd substantivul precedent este nearticulat, iar prepoziţia **dintre** cînd substantivul precedent este articulat, se pot face exerciţii de completare a unui text cu prepoziţiile potrivite. De exemplu : „Am asistat la discuţiile . . . membrii detaşamentului . . . profesor şi elev se stabilesc relaţii de respect şi colaborare. Relaţiile de prietenie . . . popoare. Conflicte . . . două concepţii".

Experienţa de la clasă ne dovedeşte faptul că probleme deosebite ridică şi utilizarea prepoziţiilor **în** şi **la.** Pornind de la afirmaţia că prepoziţia **la** arată de obicei direcţia şi **în** locul, se pot face exerciţii orale sau scrise care să aibă ca suport un material didactic variat : diapozitive, diafilme, figurine pe tabla de fetru. În asemenea condiţii înţelegerea întrebuinţării prepoziţiilor este mai rapidă şi mai plăcută, contribuind la dezvoltarea gîndirii în limba română.

Pentru a ne convinge în ce măsură elevii maghiari pot utiliza corect prepoziţiile în discuţie, pot fi puşi în situaţia de a da răspunsuri dirijate la unele întrebări formulate de profesor (Cînd şi unde v-aţi născut ? ; În ce judeţ se află oraşul în care v-aţi născut ? ; În ce judeţe ale ţării aţi mai fost ?)

Unele greşeli semnalate în folosirea prepoziţiilor **în** şi **la** (M-am născut la Timişoara ; Timişoara se află la judeţul

Timiș ; Am fost la Moldova, la Caraș-Severin) prilejuiesc profesorului intervenții referitoare la întrebuințarea corectă a acestor prepoziții, atrăgînd atenția elevilor ca înaintea substantivelor care denumesc ținuturi, țări, continente să întrebuințeze prepoziția **în.** (Merg în Moldova ; Se duce în Franța), iar înaintea substantivelor comune, a substantivelor proprii nume de persoane, a pronumelor, a numelor proprii de localități să folosească prepoziția **la.**

PENTRU CA ELEVII MAGHIARI SĂ-ȘI DEA SEAMA de deosebirile din punct de vedere semantic din unele exprimări, deosebiri provocate de folosirea diferitelor prepoziții, se pot face exerciții de substituire a unor prepoziții cu altele. De exemplu : „Substituiți-l pe **cu** cu cît mai multe prepoziții posibile în propoziția : Vorbesc **cu** el. Observați modificările de sens și explicați-le". („Vorbesc **despre** el ; Vorbesc **pentru** el".)

Cunoscut este faptul că două sau mai multe prepoziții exprimă același raport. Pentru demonstrarea acestei afirmații se pot efectua cu elevii exerciții de grupare a prepozițiilor care consideră ei că indică o direcție concretă sau se referă la interiorul unui obiect (de exemplu :, la, pînă la, spre, către ; în, întru, dintru).

În activitatea la clasele cu limba de predare maghiară se poate recurge și la alte tipuri de exerciții care să dezvolte gîndirea elevilor și care să demonstreze că aceeași prepoziție poate apărea atît la atribut, cît și la complement. Este bine ca în cîteva exemple aceeași prepoziție să apară succesiv, introducînd atributul și complementul. De exemplu :

coș **cu** flori — scrie **cu** creionul
pom **din** grădină — vin **din** tabără
cărți **pentru** copii — învață **pentru** viață

Prin cele de mai sus am încercat să demonstrăm, în parte, importanța prepozițiilor în exprimarea orală și scrisă și că, deși au rol auxiliar, nu trebuie să le socotim ca părți de vorbire cu funcțiuni de importanță minoră.

ORGANIZAȚIA PIONIERILOR — ȘCOALĂ A DEMOCRAȚIEI SOCIALISTE*

Apărută recent în Editura politică, noua lucrare a lui Mircea Ștefan reprezintă o încercare rodnică de a investiga procesul formării spiritului democratic, potențialitățile educative ale climatului pionieresc — cadru politic de educare cetățenească, în contextul factorilor educativi ai societății noastre socialiste. Lucrarea este o pledoarie pentru o acțiune pedagogică, pentru o reală pregătire în scopul practicării democrației în întreaga viață pionierească, această pregătire relevîndu-se ca o direcție principală a educației socialiste.

Purtătoare a unor tradiții democratice reale, Organizația Pionierilor se încadrează astăzi, la cea de-a 30-a aniversare a sa, în sistemul armonios al organizațiilor politice, de stat, de masă și obștești prin care, sub conducerea Partidului Comunist Român, se realizează democrația socialistă.

Este un merit deosebit al lucrării lui Mircea Ștefan ce a izbutit să precizeze specificul activității pionierești ca factor de educație democratică, insistînd asupra participării directe și active la viața democratică, asupra învățării democrației „pe viu", nu în condiții „simulate", ci în realitatea vieții noastre socialiste.

Probleme de educație democratică apar la fiecare nivel al structurilor organizației ; ele sînt legate de desfășurarea unei mari varietăți de activități pionierești. Pentru a cuprinde această vastă problematică, autorul s-a oprit asupra unor aspecte politico-educative fundamentale : dezbaterea și decizia în cadrul pionieresc, sarcina de organizație și activitatea colectivă a organelor de conducere. Sub fiecare din aceste aspecte sînt prezentate posibilitățile existente în mod obiectiv și modalitățile valorificării lor educative. Concluziile fiecărui capitol, precum și ale întregii lucrări cuprind un bogat mănunchi de sugestii pedagogice de evidentă valoare practică pentru cei ce îndrumă colectivele pionierești. Nu lipsesc nici elementele de dezbatere pedagogică. Diferite împrejurări ale vieții pionierești ne sînt înfățișate ca „situații educaționale" sau ca probleme supuse atenției cititorilor, la a căror rezolvare autorul ne invită să participăm.

Ideea care străbate întreaga lucrare este că pionierii pot participa efectiv la conducerea propriei lor activități, că fiecare activitate pionierească poate și trebuie să fie un prilej de afirmare a spiritului democratic. Autoconducerea pionierească nu scade însă nici rolul și nici răspunderea cadrelor care muncesc cu pionierii ; lucrarea demonstrează că o educație autentic democratică solicită educatorilor o măiestrie pedagogică sporită. În munca sa cu colectivul sau cu activul acestuia educatorul are sarcina dificilă de a-i ajuta pe copii să devină tot mai independenți. Manifestarea independenței apare nu ca un procedeu pedagogic, ci ca o condiție esențială a formării unor oameni care să-și cunoască drepturile și îndatoririle și să participe cu responsabilitate și competență la conducerea socială. Privită în ansamblu, lucrarea lui Mircea Ștefan reprezintă o contribuție valoroasă la rezolvarea problemelor pe care le ridică educația democratică în cadrul pionieresc, o pledoarie pasionată pentru cultivarea permanentă a spiritului democratic socialist. Totodată, lucrarea apărută în acest An internațional al copilului se înscrie firesc în preocuparile mai largi și în manifestările organizate cu acest prilej.

MIHAI MIRCESCU

* MIRCEA ȘTEFAN, *Organizația Pionierilor — școală a democrației socialiste*, Editura politică, București, 1979.

REPERE PENTRU O ANALIZĂ EPISTEMOLOGICĂ A PEDAGOGIEI

Prof. univ. dr. O. ŞAFRAN
Letor univ. D. POTOLEA

1. Orice disciplină ştiinţifică îşi conturează identitatea pe baza unor coordonate cum sînt : a) un obiect pe care îl abordează dintr-un unghi specific ; b) un sistem metodologic a cărui expresie este dată de principii şi tehnici de investigaţie particulare ; c) un sistem conceptual exprimat în categorii, principii, legi etc.

Pedagogia are, neîndoielnic, din perspectiva de mai sus, o identitate conturată. Dar şi în cazul ei, ca în al oricărei alte ştiinţe, atît problematica, cît şi sistemul metodologic cunosc o evoluţie continuă, reelaborări, redefiniri şi în general o dinamică a dezvoltării, sugestiv prezentată prin afirmaţia lui H. Piéron, potrivit căreia ştiinţa nu este, ci devine, obiectul ei, reconstruindu-se permanent. Într-adevăr, ştiinţa nu este atît o sumă de adevăruri imuabile, cît demersul care conferă dinamism acestor adevăruri. Este, în acest sens, semnificativ faptul că în ultima vreme cercetătorii români şi străini aprofundează analiza limbajului şi logicii interne a pedagogiei, valorificînd concepte din filozofia ştiinţei în cadrul unui efort de dezvăluire a structurii teoretice a pedagogiei şi de elaborare a criteriilor formale de evaluare a teoriilor pe care le constituie disciplinele educaţionale [1].

Este caracteristic ultimelor decenii ale secolului nostru faptul că toate cele trei coordonate ale identităţii pedagogiei cunosc un proces de redefinire. Ne referim la aria de cuprindere a educaţiei (extensiunea ei pe toată durata existenţei umane), de controverse în ce priveşte natura fenomenelor pe care ar trebui să le studieze pedagogia (educaţia ca aspect distinct al socializării sau luarea în considerare a tuturor împrejurărilor de viaţă (ambianţa naturală şi socială), care influenţează pe om în formarea sa şi de adoptare a perspectivei interdisciplinare în cercetarea fenomenului educativ, de îmbogăţirea şi rafinarea instrumentelor metodologice, a tehnicilor empirice şi statistice de cercetare, de reconstrucţie teoretică a pedagogiei (categorii, sistem conceptual, analiză metateoretică).

2. Foarte multă vreme, fenomenul educativ, deşi foarte complex, a constituit obiectul de studiu al unei singure ştiinţe : pedagogia. În momentul de faţă, există şi alte discipline — aşa-numitele discipline de graniţă — care au şi ele ca domenii de cercetare fenomenul educativ (filozofia educaţiei, psihologia educaţiei, sociologia educaţiei etc.). În aceste condiţii, se impune necesitatea delimitării şi diferenţierii riguroase a unghiului de vedere teoretico-metodologic, din care pedagogia — pe de o parte — şi celelalte discipline — pe de altă parte — abordează realitatea educaţională. Poziţia specifică de pe care se face investigaţia fenomenului educativ poate fi identificată cu ajutorul următoarelor criterii :

a) **Criteriul ontologic.** Omul — privit ca integralitate — este o realitate tridimensională : bio-psiho-socială. Este firesc, deci, ca educaţia care vizează formarea omului în cadrul unor relaţii sociale specifice să aibă şi ea aceste trei

[1] ŞTEFAN BĂRSĂNESCU, *Limbajul ştiinţific şi pedagogic*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1979 ; STANCIU STOIAN, *Evoluţia unor noţiuni pedagogice şi semnificaţia acestei evoluţii*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1979 ; ROBERT M. W. TRAVERS, Towards Taking the Fun out of Building a Theory of Instruction ; A.S.C D. Commission of Instructional Theory, Criteria for Assessing the Formal Proserties of Theories of Instruction, in R. T. Hyman (ed.), Contemporany Thought on Teaching, Prentice — Halll — inc. Englewood Clliffs, 1971.

dimensiuni. În timp ce discipline ca psihologia educației sau sociologia educației abordează unul din straturile ontologice ale educației (cel psihologic, sau cel social), pedagogia are o optică totalizatoare și integratoare, studiind interacțiunile a căror dezvăluire îngăduie conducerea procesului de formare, prin educație, a omului integral.

Prin aceasta, demersul pedagogiei este în esență interdisciplinar, presupunînd asimilarea și valorificarea originală a cuceririlor dobîndite în domeniul disciplinelor care studiază omul și educația. Lucrul acesta nu a fost totdeauna bine înțeles și, din această cauză, făcîndu-se referiri la relațiile care, în mod necesar, trebuie să existe între pedagogie și alte discipline, s-a considerat că statutul pedagogiei este exclusiv acela de a fi o disciplină aplicativă, care ar reprezenta prelungirea pe planul practicii a unor teorii psihologice, sociologice, etice etc. În realitate, între datele științifice extrapedagogice și tehnica conducerii prin educație a formării omului se interpune o teorie pedagogică, de a cărei maturitate depinde capacitatea de asimilare și valorificare adecvată a cuceririlor altor discipline. „Procesul educativ are, evident, implicații multiple și diverse, dar în esența sa el este în mod evident unul... În sfîrșit, tot ce există, deci și procesul educativ, nu poate exista fără legi care reglează mișcarea necesară echilibrului existențial" [2]. Iar descoperirea acestor legi ține desigur de teoria pedagogică.

b) **Criteriul structural.** Actul educativ are o configurație specifică dată de însăși identitatea educației. Structura acestuia cuprinde : planul finalităților, planul conținutului influenței educative, planul relațional-metodic și cel al rezultatelor. În timp ce, de pildă, psihologia educației studiază mai ales unul dintre aceste planuri, și anume, cel relațional și chiar numai unele aspecte ale acestuia, iar sociologia educației abordează unele aspecte ale planului finalităților și ale aceluia al conținutului, pedagogia este teoria configurației actului educativ, studiind cele trei planuri în totalitatea aspectelor lor și în interdependența dintre ele.

c) **Criteriul finalității investigației.** Atitudinea umană față de realitate se poate înscrie, în principiu, în două coordonate : cea de cunoaștere și cea de valorizare praxiologică. Prima coordonată vizează reflectarea, explicarea realității și operează cu judecăți de tip explicativ, în timp ce a doua este legată de optimizarea acțiunii pentru producerea unor procese, fenomene, operînd cu judecăți de tip prescriptiv. Caracteristic disciplinelor educaționale expedogogice este faptul că pun accentul pe coordonata explicativă, în timp ce pedagogia are ca trăsătură specifică, din acest punct de vedere, faptul că face din coordonata explicativă o condiție preliminară, pentru a se constitui în ansamblu și ca o tărie a acțiunii educaționale, rațiunea existenței ei fiind tocmai organizarea, conducerea și evaluarea procesului educațional.

3. A analiza statutul teoretic al pedagogiei înseamnă, în primul rînd, a lua în considerare problema determinismului în educație, problema care a suscitat variate controverse. Două sînt, în principal tendințele care s-au conturat : negarea determinismului în educație și acceptarea lui.

Negarea determinismului în pedagogie pleacă de la premisa că știința cercetează ceea ce este, constatînd, măsurînd realul obiectiv și formulînd legi, iar pedagogia se orientează către ceea ce urmează să fie. În timp ce știința operează cu judecăți de existență, pedagogia formulează judecăți prescriptive, norme. Detaliind argumentarea care sprijină acest punct de vedere, se afirmă că scopul în general și — ca atare — și finalitățile educației nu țin de resortul științei, că situația și relația educațională pe care aceasta o implică au valoare de unicat, irepetabile. Faptul că acțiunea educativă implică un scop îi conduce pe unii dintre cei care se situează pe poziția negării determinismului în pedagogie și implicit pe aceea a refuzului de a considera pedagogia drept știință, să asimileze acțiunea educativă cu actul creației artistice, care într-adevăr își propune ca scop să creeze ceva ce nu există încă. Dacă produsul acestuia din urmă este evident, procesul prin care este el realizat rămîne mai obscur, fiind greu de surprins. Lucrurile s-ar petrece la fel și în cazul practicii educative, unde rolul principal revine inspirației și aptitudinilor educatorului. Aceasta este, de pildă, și poziția pe care se situează cunoscutul pedagog francez R. Hubert, atunci cînd vrea să demonstreze că pedagogia nu este exclusiv nici știință, nici artă, nici filozofie, ci o sinteză a tuturor și, în primul rînd, o prelungire a eticii. El arată că problematica idealului nu este compatibilă cu știința, că fenomenul educativ, exprimînd o „comunitate spirituală", o „solidaritate de conștiință", cu o penetrație reciprocă, este cu neputință ca pe terenul subiectivității să se manifeste obiectivitatea și repetabilitatea [3].

Mai este invocată și structura complexă a fenomenului educativ și insistîndu-se asupra elementelor eterogene care îl compun, se consideră că varietatea relațiilor nu permite formularea unor legi.

În sfîrșit, recunoscîndu-i-se pedagogiei ca domeniu legitim de cercetare metodele și mijloacele de educație și respingîndu-se totodată ideea că ar putea exista o

[2] STANCIU STOIAN, *Pedagogia contemporană și cercetările interdisciplinare* „Revista de pedagogie", nr. 1967, p. 13.

[3] R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1961.

știință a mijloacelor, este găsit un alt argument pentru a i se contesta pedagogiei statutul de știință. I se atribuie, de pe această poziție, pe acela de disciplină tehnologică a cărei menire este să dezvăluie modalitățile de aplicare, în procesul educației, a unor adevăruri care aparțin unor științe autentice. Pedagogia este astfel văzută ca fiind mai ales o psihologie aplicată, sociologie aplicată ș.a.m.d.

Asemenea puncte de vedere referitoare la identitatea pedagogiei conduc la o situație cu adevărat paradoxală. Pe de o parte, i se recunoaște pedagogiei calitatea de disciplină autonomă (obiect propriu, metode și concepte specifice ș.a.m.d.), dar, în același timp, i se refuză statutul de știință, iar, pe de altă parte, i se atribuie calitatea de știință, prin faptul că integrează și valorifică legități dezvăluite de acele discipline, dar, prin însuși acest fapt, își pierde autonomia, constituindu-se doar ca un corolar aplicativ. În realitate, aceste disjuncții categorice între finalitate, teorie științifică, tehnologie, raportate la determinism, constituie expresia unui mod metafizic de a gîndi. Un cadru de referință, care să îngăduie o abordare corectă a acestor probleme, îl oferă filozofia marxistă și totodată orientările cele mai noi ale investigațiilor pedagogice. Din perspectiva aceasta, se pot face următoarele constatări :

Elaborarea conceptelor care țin de planul finalităților educaționale (ideal, scop, obiective) implică într-adevăr reflecția constructivă, dar demersul pe care-l presupune nu este arbitrar, nedeterminat, ci este configurat de factori obiectivi de ordin social-economic, politic, științific etc. Este, în acest sens, deosebit de lămuritoare următoarea afirmație a lui V. I. Lenin : „Scopurile omului sînt generate de lumea obiectivă și o presupun, o găsesc ca dată, ca prezentă. Dar omului i se pare că scopurile lui sînt luate din afara lumii, că sînt independente de lume („libertate") [4]. Determinarea de către factorii menționați a proceselor pedagogice aparține unuia dintre planurile de manifestare a determinismului în pedagogie, pe care l-am putea numi „planul extern". Acestuia i se asociază „planul intern", care vizează determinarea mecanismelor de producere a educației. Situațiile și relațiile educaționale sînt, într-adevăr, prin excelență dinamice, dar ele cuprind pe lîngă elemente irepetabile, și altele repetabile care, în ansamblu, conferă o anumită specificitate regularității pedagogice. Este vorba, în primul rînd, de raportări cauzale, care nu sînt strict univoce, ci multideterminante și care se exprimă prin legi tendențiale, cu caracter probabilistic. Pe lîngă explicațiile de tip cauzal, investigația pedagogică elaborează și altele de tip teleologic (justificarea acțiunii pedagogice, prin raportarea la scop), acestea din urmă constituind o altă trăsătură caracteristică a manifestării determinismului pedagogic.

Faptul că pedagogia are ca preocupare și investigația modalităților de realizare a educației nu vine în contradicție cu posibilitatea configurării ei ca știință, în sensul propriu al cuvîntului, întrucît elaborarea și utilizarea metodelor de acțiune pedagogică presupun o teorie care să conducă aceste procese. O asemenea teorie nu se poate constitui din împrumuturi, ea trebuind, pentru a fi eficientă, să apară ca o rezultantă organică a unui demers propriu, specific pedagogic. De altfel, în prezent, se recunoaște teoriilor acțiunii statutul de știință. Sînt teoriile praxiologice, care au ca obiect de studiu condițiile acțiunii eficiente în cadrul domeniului considerat.

Arătam că a doua tendință, care s-a manifestat în legătură cu determinismul este, în opoziție cu cea la care ne-am referit, una de acceptare a manifestării legității în educație. Această tendință nu se dovedește însă a fi prea fertilă, atunci cînd pornește de la un model explicativ cu care se operează în științele naturii și căruia îi este caracteristic faptul că exprimă, de pildă, relații constante între cauză și efect, atunci cînd există condiții identice. În relațiile pe care le presupune comunicarea pedagogică, contextele educaționale (condițiile) sînt cel mult similare, dar niciodată identice. Transferul acestui model din științele naturii în pedagogie nu este productiv și pentru alt motiv. Științele naturii operează la nivelul realului constituit, existent, în timp ce pentru pedagogie investigația realului educațional constituie o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru elaborarea teoriei pedagogice, care își propune în principal să proiecteze drumul transformării acestei realități din perspectiva formării și dezvoltării personalității.

Unele aspecte ale specificului determinismului și cunoașterii pedagogice pot fi dezvăluite, cum va rezulta din cele ce urmează, și din altă perspectivă.

4. În lumina considerațiilor de pînă acum, se impune atenției și o altă trăsătură a identității statutului teoretic al pedagogiei. Vom porni de la o idee a lui E. Planchard, conform căreia : „Pedagogia se ocupă de **ceea ce este** (realul), **de ceea ce trebuie să fie** (idealul), de **ceea ce se face** (factualul) [5]. Ducînd mai departe această precizare și valorificînd-o din punct de vedere al implicațiilor ei epistemologice, am putea spune că pedagogia operează, în ce privește **realul** cu judecăți explicative, în ce privește **idealul** cu judecăți axiologice și în ce privește **factualul** cu judecăți praxiologice. Se conturează astfel specificul cunoașterii pedagogice.

[4] V. I. LENIN, *Caiete filozofice*, E.P.L.P., București, 1956, p. 197.

[5] H. P. PLANCHARD, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1976, p. 18.

În acest context, ni se pare a fi sugestivă și constantă modalitatea în care E. S. Maccia[6] distinge tipurile de teoretizare pedagogică. În cadrul unei clasificări mai largi, autoarea menționează o conceptualizare de tip eminamente științific și o alta de tip filozofic. De pe o poziție mai accentuat analitică, ea deosebește patru tipuri de teoretizări : teoretizare evenimențială (a realității educaționale) și praxiologică — subsumate planului științific al conceptualizării ; teoretizare evaluativă (obiective, rezultate proiectate) și teoretizare formală (vizează logica și structura limbajului în pedagogie) — subsumate planului conceptualizării filozofice. Într-adevăr, autonomia unei științei este dată nu numai de specificitatea domeniului pe care îl abordează, ci și de specificul demersului metodologic căruia îi sînt cosubstanțiale tipurile de judecăți la care recurge.

Rezultă din cele de mai sus că definiția curentă — „Pedagogia este știința educației" — se cere a fi formulată mai nuanțat, întrucît această sintagmă nu acoperă decît o parte a definiției : genul proxim. Diferența specifică este marcată tocmai de configurația tipurilor de enunțuri mai sus-menționate, care evidențiază caracterul teoretic pluridimensional al pedagogiei. În esență, pedagogia este o metodologie a proiectării conducerii și evaluării procesului instructiv-educativ. Într-adevăr, ea elaborează metodologia stabilirii finalităților, a conținutului, a relațiilor și a tehnicilor educaționale, precum și a efectelor educației. Demersul metodologic întreprins de pedagogie vizează așadar toate cele trei planuri ale structurii și acțiunii educației.

Considerațiile de mai sus nu se referă desigur decît la cîteva elemente, care ar rezulta din analiza epistemologică a teoriei pedagogice, la care se cer neîndoielnic a fi adăugate și altele. Avem în vedere necesitatea reconsiderării limbajului pedagogic sub aspectul preciziei lui, al organizării conceptelor într-un sistem, care să aibă o mai mare consistență logică și care să fie capabil să genereze noi ipoteze verificabile, al identificării proceselor și căilor de natură să asigure trecerea pedagogiei la un nou stadiu de dezvoltare teoretică și aplicativă.

[6] Apud. J. VERDUN, *Conceptual models in teacher education.*

NONDIRECTIVISM ȘI NEGATIVISM ÎN PEDAGOGIA MODERNĂ ȘI CONTEMPORANĂ

Prof. univ. dr. doc. STANCIU STOIAN

S-ar părea, la prima vedere, că între cele două noțiuni, din titlul studiului nostru („nondirectivism" și „negativism") există identitate de sens. Pentru că negarea fenomenului educațional, ca atare, implică, se înțelege, pe cel de nondirectivism. Nu poți conduce ceea ce nu există. Lucrurile se complică însă, dacă admiți educabilitatea omului pe plan social, fără a o admite pe plan individual. În acest caz, evident, orice ipoteză poate fi avansată. Rămîne însă să fie și demonstrată ca plauzibilă. Ceea ce nu e ușor. Folosind ambele noțiuni, noi pornim, după cum se vede, de la ideea că între acestea pot exista diferențe. Diferențe serioase. Depinde de punctul de vedere din care privești educația : precumpănitor sau cu exclusivitate individual, precumpănitor sau exagerat social. Sau din ambele puncte de vedere — ceea ce e singurul punct de vedere corect.

FRUCT AL LUPTEI DE ELIBERARE A INDIVIDULUI de sub jugul constrîngerilor și autorităților feudale (sau chiar sclavagist-feudale) teoria educației moderne (pedagogia) s-a constituit pe platforma individualismului burghez inițial, încercînd un salt (mai mult verbal) în individualismul naturalist al lui Jean Jacques Rousseau : omul (adică individul) este bun de la natură iar societatea (deci și educația) îi corupe fondul natural ; să lăsăm natura să se manifeste în el, să-l ferim chiar de societate, în perioada de creștere. În felul acesta el se va forma, din interior, din natura lui bună, în mijlocul naturii bune, prin lecțiile acestea (leçons de choses) ; iar cînd opera aceasta va fi gata, individul uman

nu va mai avea nevoie nici de apărarea noastră. Se va conduce singur.

Concepția aceasta — perfect conturată — ne apare și a apărut de un individualism extrem. Pentru că, școala, instituția eminamente socială (mai mult, statală) nu poate fi decît instrumentul cel mai nociv pentru formarea (de fapt deformarea) omului. Mai mult decît în Emil, Rousseau spune acest lucru, într-un opuscul cam nebăgat în seamă, — „Considerații asupra guvernămîntului Poloniei" (1772). La capitolul „Educația", din aceste „considerente", citim : „Educația națională nu aparține decît oamenilor liberi, numai ei sînt cei ce au o existență comună și care sînt cu adevărat uniți prin lege. Un francez, un englez, un spaniol, un italian, un rus sînt toți aproape același om ; iese din colegiu (adică din școala n.n.) cu totul pregătit pentru neorînduială, adică pentru supunere". Nu ne e tocmai clar ceea ce vrea să spună aci autorul „Contractului social" și al lui „Emil" ; dar vom putea intui mai de aproape ceea ce vrea să spună dacă ne vom așeza, fiecare, în viziunea sa naturalistă despre om. Noi credem că aci, mărturisit sau nu, este și izvorul teoriilor de azi care atribuie școlii rolul unor educații pentru supunere și deci înstrăinare. „Nu voi repeta niciodată în deajuns — zice și aci Rousseau — : educația bună trebuie să fie negativă". Și ea „nu se face prin studii plictisitoare", pe care le suportă numai, „ci prin exerciții care plac" ; nu prin profesori, care predau, — am zice noi, — ci prin „dascăli de exerciții", exerciții executate de elevi. Nu e prea clar Rousseau, aci, repetăm și noi, dar la el găsim, credem, o speranță de lumină, pe care n-o găsim în aceeași măsură la negativiștii contemporani.

În istoria educației, concepția lui Rousseau a fost reluată după cum știm (și mai ales luată foarte în serios) și practic de marele romancier rus Lev Tolstoi. Ceva mai mult acesta caută, să reabiliteze oarecum și școala ca instituție ; o școală a „educației libere" însă mai mult patriarhală : loc de întîlnire și comunicare între elevi, ca și între aceștia și învățători, dar lipsiți de orice constrîngere sau directive contrare naturii copilului. „Criteriul pedagogiei, zice el, este unul singur : „libertatea". Școala poate da instrucție, nu însă educație —, cînd face acest lucru (adică educație) nu face bine. Aceasta e în esență concepția lui Tolstoi care, deși a trecut prin cîteva etape, acestea au un numitor comun. Faza religioasă din ultima etapă (imanența lui Dumnezeu în om) nu se deosebește în fond de celelalte. Din contra.

Individualismul psihopedagogic al lui Rousseau, din „Emil", a dus, prin exagerare, după cum vom vedea, la un pesimism educațional sau pedagogic absolut ; dar și (prin interpretare mai rațională, ca să nu zicem prin corectare) la studii pentru cunoașterea individualității copilului. Iar aceste studii au corectat în adevăr negativismul rousseau-ist. Soluția ? Substituirea activității personale a elevului, pasivismului, pe care-l cultiva și-l mai cultivă încă școala tradițională. Așa trebuie interpretată și poziția lui Rousseau din „Considerații asupra guvernămîntului Poloniei". Intuiția sa genială îl scoate, astfel, din negativism.

NONDIRECTIVISMUL ȘI NEGATIVISMUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN mai au însă și o altă față. Aceasta privește nu educabilitatea individului ca atare, ci școala ; școala ca instituție cu virtuți formative, educative. Are școala asemenea virtuți ? Este ea cu adevărat necesară ? Rousseau și Tolstoi au găsit, după cum am văzut o ieșire, demonstrabilă, ca să zicem așa, mai mult empiric, experimental. Unii urmași ai acestora însă au continuat să meargă pe linia unui individualism, „à autrance". A contribuit la promovarea unei astfel de poziții și anarhismul unui Max Stirner sau cel al unor „socialiști" ca P. J. Proudhon și M. A. Bakunin (aceștia obsedați și ei de contractualismul individualist rousseau-ist). Mutualismul și solidarismul lui Proudhon în special. Acesta continuă de fapt, pe această linie, pe Rousseau și-i îngăduie acestuia să admită totuși existența școlii ca un dat pe care trebuia să-l conformăm realităților și cerințelor societății industriale (Vezi „De la capacité politique des classes ouvrieres". Chap „L'instruction publique"). „Instrucția trebuie să cuprindă ucenicia... Cheltuielile privind educația trebuie să fie acoperite din produsele elevilor", zice Proudhon, în spiritul ideii de „autogestiune muncitorească", pe care o susținea. În orice caz, după cum vedem, din amalgamul de idei contradictorii al proudhonismului, școala rămîne totuși ca o funcție a „forțelor colective", bazate pe solidarism ; numai că trebuie să se adapteze mai mult acestui spirit solidarist.

În mai mare măsură a contribuit, se pare, la promovarea negativismului și nondirectivismului educațional-școlar, greșita interpretare a teoriei marxiste despre „dispariția statului". În justa teorie marxistă, statul are un caracter istoric. El a apărut ca urmare a apariției claselor sociale ca monopol al claselor exploatatoare. Astfel stînd lucrurile, se naște, evident, ideea dacă, odată cu dispariția claselor antagoniste, nu va dispare și statul ; iar, odată cu el, și a funcțiilor sale, — una din ele (și nu fără importanță politică) fiind educația, școala. După Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, elemente stîngiste din Rusia sovietică n-au întîrziat să apară și să susțină acest lucru. Sprijinindu-se mai mult pe teoriile anarhismului mic burghez (atît în ce privește concepția despre stat cît și cea despre școală) aceste elemente susțineau

iminenta dispariție a școlii și lupta pentru ea. Sau pentru o școală liberă, cvasi-tolstoiană. În romanul Costia Reapțev, de N. Ogniev, tradus și în românește, găsim încercarea de a implanta în școala sovietică în deceniul trei al secolului nostru o asemenea așezare, inspirată după planul Dalton al lui Ellen Parkhurst. Acest „plan", înlocuia după cum știm, clasele cu așa-zisele „laboratoare", iar băncile cu simple mese și desființa sistemul de predare pe bază de lecții, adopta lucrul în grup al elevilor (profesorii fiind simpli consultanți și apreciatori ia muncii libere și de colaborare a elevilor). „Cu Dalton ăsta e o treabă frumoasă, zice ironic autorul romanului, prin gura eroului său. Nimeni nu înțelege o iotă, nici scribii (profesorii n.n.) nici noi". Planul a căzut în U.R.S.S., cum a căzut și în S.U.A., de altfel.

Ideea „dispariției statului" (a dispariției lui iminente, odată cu preluarea puterii) fusese combătută hotărît de Lenin, încă înainte de Revoluția din Octombrie (în august 1917) în „Statul și Revoluția". O făcuseră de altfel înainte Marx și Engels, pe care se întemeia și Lenin. Marxismul demonstra clar că revoluția proletară nu desființează imediat statul ca atare, ci numai statul (dictatura burgheză) înlocuindu-l cu dictatura (statul) muncitorilor aliați cu țăranii muncitori. În perioada care avea să urmeze, statul exploatator avea să fie înlocuit numai. Fiecare revoluție, anterioară revoluției proletare, căutase să perfecționeze și să adapteze statul la noi condiții de exploatare. După revoluția proletară statul rămîne ca atare; dar el are acum o nouă funcțiune: aceea de construire a orînduirii socialiste și a apărării ei. Aceasta, pînă la construirea comunismului. Atunci funcția lui politică dăunătoare și de constrîngere, devine un prisos și piere. Rămîne doar funcția de administrare a bunurilor „în care funcțiile de supraveghere și contabilitate, din ce în ce mai simplificate, vor fi îndeplinite pe rînd de toată lumea, vor deveni deprinderi". (Lenin, op. cit.) Vor exista și în comunism excese individuale și necesitatea de a le reprima; dar acest lucru îl va face poporul înarmat. Și Lenin adaugă: „Nu știm cît de repede și cu ce gradație va pieri, știm însă că ele vor pieri". Totuși, în principiu, știm: „Atunci cînd toată lumea **va fi învățată** să administreze". Cînd vom avea acele deprinderi care, zicem noi, presupun școală; pentru că ele trebuie învățate. Școala, ceva similar sau ceva nou, combinație de școală și mass-media. Lenin n-a avut timp să vadă rezultatele primelor experiențe de nondirectivism și negativism școlar; dar, după el, experiența a dovedit netemeinicia concepției, iar teoria „dispariției treptate a școlii" a fost condamnată printr-o cunoscută hotărîre a C.C. al P.C.U.S. din 5 septembrie 1931. În ce privește linia Partidului Comunist Român și a Republicii Socialiste România, conducătorul partidului și statului nostru spune: „În perspectiva făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate a creării premiselor pentru trecerea la comunism, funcțiile statului se vor schimba și mai mult, activitatea sa internă concentrîndu-se în direcția organizării producției, a vieții științifice și culturale". De aci și „grija și preocuparea partidului pentru dezvoltarea învățămîntului de toate gradele". Grija de școală.

NONDIRECTIVISMUL ȘI NEGATIVISMUL EDUCAȚIONAL și școlar n-au dispărut însă odată cu condamnarea lor în Uniunea Sovietică; și nici după criticile ce i s-au adus, atît în U.R.S.S. cît și în alte părți, ale lumii. Asistăm, din contră, în ultimele trei-patru decenii, la o recrudescență a lor. Mai mult încă, la forme mai reacționare, decît cele din prima perioadă, de care ne-am ocupat pînă acum. Nume ca acelea ale unui Michel Lobrot, Daniel Hamelin și Marie Daroclin în Franța, Irwing Rogers și Berrington Kaye în Anglia și Johnson sau, mai ales, Carl R. Rogers în S.U.A. ș.a. (pentru nondirectivism), numele unui Ivan Illich, american de origine (pentru negarea școlii) — sînt destul de cunoscute, au destui adepți și oarecare popularitate. O popularitate de scandal, chiar. Pedagogia contemporană are datoria, credem noi, să-și spună cuvîntul său și acum, cum a făcut-o și altă dată. Pedagogia științifică, înțeleaptă și fără romantisme de prisos.

Începem cu nondirectivismul reprezentat mai ales de Rogers. Principala lucrare a lui Carl Rogers este „On becoming a Person", tradusă în limba franceză sub titlul „Le développement de la personne". În această lucrare, ca și în altele, autorul ei se arată cum spune în prefața traducerii franceze Max Pages, ca un astructuralist; dacă nu chiar antistructuralist. Pentru el unitatea persoanei o formează nu structura organică a acesteia, ci unitatea ei de mișcare preexistentă oricărei structuri. Din această poziție înțelegem, din capul locului ponderea, exclusiv dată aproape, spontaneității, față de posibilitatea de direcționare și mai ales de influențare a formării și dezvoltării creativității și personalității creatoare. „Eu am ajuns să cred, zice el, că singurele cunoștințe care pot influența comportamentul unui individ sînt acelea pe care le descoperă el însuși. Aceste cunoștințe descoperite de către individ, aceste adevăruri asimilate prin experiență proprie nu pot fi comunicate direct altora" (op. cit., p. 197). Cît despre putința comunicării indivizilor (copiii și elevii între ei, iar aceștia cu părinții și profesorii) proclamată principial ca imposibilă, ea e rezolvabilă, după Rogers, în sens personalist, prin postularea providenței, locul de întîlnire al existențelor personale spirituale. Ca în orice concepție fideistă, unde nu se găsește o explicație rațională

se apelează la providență. Educatorului nu-i mai rămîne nimic de făcut ? Rogers îi recunoaște totuși un rol : acela de a-l ține pe copil (elev) activ, prin participare la un dialog cu alții, provocîndu-i astfel permanent reacții creative și de descoperire. Un fel de stare de grație, mai de grabă, care unește pe indivizi în perspectiva unei existențe vagi, infinite. Mărturisim că oricît de dispuși am fi să găsim ceva original în această afirmație, față de concepția lui Rousseau și în genere a școlii active, e greu de găsit. Iar ce propune Rogers nu mai e nondirectivism, de vreme ce trebuie să găsim mijloace și metode de punere a elevului în contact cu alții și cu problemele, de vreme ce acesta trebuie făcut atent asupra unora sau altora dintre probleme.

În ce privește „structura antistructuralistă" pe care se așază Rogers, socotind mișcarea generatoare de structuri, teza e discutabilă și e chiar nejustă, dacă mișcarea e socotită ca un „principiu" metafizic desprins de materie și structuri. Admisă, această teză cu iz existențialist, justifică neintervenția, dar numai teoretic, pentru că practic Rogers însuși e de altă părere. Și pe drept cuvînt pentru că, altfel, lăsat fără ajutor și îndrumare, individul uman ar fi condamnat să parcurgă, pe seama lui, a fiecăruia, drumul lung al filogenezei. Așadar, luat în ansamblul concepției sale, Rogers nu e nici prea original nici în afara criticii. Îi putem atribui însă un merit : acela de a contribui prin scrierile lui la atenția ce trebuie s-o dăm activismului, asimilării participante, creativității ca principiu și metodă de învățare și educație. Căci personalitatea umană e o sinteză și o finalitate : unde e loc și pentru dezvoltarea spontană și pentru formarea direcționată. Îi mai putem atribui un merit : acela de a fi sincronizat concepția sa cu psihologia nouă privitoare la creativitate (dispoziția persoanei umane spre nou). Exagerînd-o însă, prin absolutizarea spontanului. Ceea ce am spus despre concepția personalistă a lui Carl Rogers, putem spune și despre corespondentul ei francez, concepția existențialistă catolică a lui Daniel Hameline și Marie-Joelle Dardelin. Pentru aceștia, existența singulară metafizică, claustrată nu-și poate ieși din ea și deci nici nu comunică decît prin angoasă ; care o poate face să comunice cu existența absolută (în concepția lor, ca adepți ai lui Gabriel Marcel, providența). Eficiența directivității pedagogice ? Nici una, afară numai de crearea unor condiții pentru angoasa salvatoare.

Vom trece acum la cealaltă „teorie", înrudită cu precedenta : noua teorie privind dispariția școlii. De astă dată este vorba de necesitatea acestei dispariții. Concepția aparține lui Ivan Illich pedagog latino-american de origine. Lucrarea, care a atras atenția asupra lui Illich, producînd entuziasm în rîndurile amatorilor de paradox, dar și scandal în rîndurile pedagogilor ponderați, raționaliști, poartă un titlu semnificativ : „O societate fără școală".

Există o societate — o societate civilizată bine înțeles — fără școală ? De sigur că nu, dar autorul nu asta vrea să demonstreze ; ci părerea lui că trebuie să existe, că trebuie să sfîrșim odată cu instituția aceasta. Și pentru ce ? Acest lucru caută să ni-l arate din chiar primul capitol al cărții care „l-a consacrat".

Școala, zice Illich, e o instituție a erei tehnologice, care promite salvarea de sărăcie, deșteptînd și cultivînd în realitate în om trebuințe artificiale deprinderi și mentalitate de consumator mereu nesatisfăcut ; o instituție — instrument de manipulare a omului, în folosul industriei de consum. Ea tinde apoi să se extindă pînă la a asigura — zice-se — realitate școala nu realizează, zice Illich, nici una nici alta. Poftele culturale nu pot fi niciodată satisfăcute, egalitatea promisă rămîne un vis. Căci inegalitatea din contră ar crește. În sfîrșit, zice iarăși Illich, teoreticienii școlii ne încredințează că educația e rezultatul unui învățămînt (al școlii), cînd, în realitate, omul învață din ce în ce mai mult în afara acesteia. „Lumina s-a stins de mult în școală" exclamă Ivan Illich (op. cit. p. 59). Școala e mai degrabă un rit, ritul progresului, o nouă biserică mondială sau industrie de cunoștințe și gavaj, cu slujitorii bine plătiți, cărora li se încredințează neofiți, pentru a-i introduce în cursa sacră a consumatorului (Ib., p. 80). Școala duce astfel, la o nouă alienare, separînd munca și pe muncitor de creația sa personală. Pentru remedierea răului ar fi două căi : restrîngerea listei de bunuri disponibile și deșcolarizarea. „Orice mișcarea de eliberare a omului n-ar putea trece, acum, decît prin deșcolarizare" (Ib. p. 84).

Ivan Illich nu se oprește însă la aceste considerații de natură socială și ideologică. El merge mai departe, la aspectul pedagogic propriu-zis, bazat și acesta tot pe unul social. „Astfel, zice el, în vreme ce societatea noastră contemporană este antrenată într-o mișcare, în care toate instituțiile tind să devină o singură birocrație postindustrială, nouă ne trebuie (din contră) să ne orientăm spre viitor, pe care eu, zice Ivan Illich, l-aș numi „convivial", în care intensitatea acțiunii ar prevala asupra producției" (op. cit. p. 111). Ce poate să fie acest viitor „convivial", unde educația ar înceta să mai fie instituționalizată, cu educatori de profesie, ci cu totul ocazională, prin lecturi, discuții și mass-media. Ivan Illich recunoaște că o astfel de societate, „nu există încă" (op. cit. p. 125). Și nici nu va exista, zicem noi. Așa ceva trebuia căutat mai degrabă în trecut (dar fără mass-media) decît în viitor. Este „comunitatea" (Gemeinschaft), teoretizată de un Weber sau Tönnies, ca formă sincretică de strat în evoluția oricărei societăți.

SOCIETATEA LUI ILLICH NU EXISTĂ ÎNCĂ, dar instituția educativă, care ar crea-o oarecum, poate fi imaginată. Și Ivan Illich încearcă să o descrie în linii generale, foarte vagi de altfel : conținutul și programa : viața și lucrurile ; agenții animatorii : semeni egali competenți care se oferă în acest scop. De fapt, pentru servicii necesare în acest scop : (a) ale obiectelor educaționale, (b) ale persoanelor doritoare să învețe pe alții, (c) ale unui organism (totuși) care ușurează întîlnirea dintre egali, (d) servicii de referințe și evidență cu privire la educatorii posibili. Metoda : oarecari discuții libere, puține, dar multă activitate personală și interpersonală între cei ce învață.

Trebuie să se admită, credem, că Ivan Illich oferea prea puțin și nesigur, față de promisiunea clamată cu atîta tapaj. Iar oarecum aceasta seamănă foarte mult cu educația empirică și ocazională din comuna primitivă. Drumul pe care ne invită nu e, zice el, acela a lui Prometheu (drumul științei, al rațiunii îndrăznețe și al instituțiilor legate de acestea) ci acela al lui Epithemeu, fratele și opusul acestuia în toate. Nu cerul gîndului, ci empiricul teluric, obscuritatea chiar, în care te poți întîlni cu semenii, de la care și prin care poți învăța, zice el, ceva. Căci, chipurile,

„Dacă un om ar trăi în obscuritate,
și în această obscuritate și-ar face prieteni,
ei bine, această obscuritate e bună."

Cu acest citat, din poetul rus Evtușcenko se termină faimoasa operă a lui Ivan Illich „O societate fără școală".

Ivan Illich are încă, la ora actuală, la un deceniu și mai bine de jumătate, admiratori ; dar și mulți adversari. Între aceștia din urmă, cel care l-a studiat mai atent este pedagogul francez Hubert Hannoun în lucrarea sa „Ivan Illich sau Școala fără societate" tradusă și în românește (1977). În această lucrare, Hannoun scoate în evidență toate inadvertențele ; sau chiar afirmațiile de bună credință, dar greșite, semnalate și de noi în expunerea de mai sus. El subliniază, în special, două : că Ivan Illich preconizează de fapt o școală fără societate, cînd de fapt școala e întotdeauna o creație a societății (op. cit. p. 127) ; că departe de a avea un caracter revoluționar, cum se pretinde, teoria „societății fără școală" e profund reacționară, pentru că, între altele, ne întoarce la o societate nediferențiată, primitivă, fără contradicții, cînd contradicțiile, în realitate, sînt generatoare de probleme și deci de progres (op. cit. p. 104) ; că lupta sa împotriva „diplomelor" acordate de școli este exagerată, pentru că în societatea contemporană diploma nu e singurul criteriu de selecție profesională — uneori nici chiar cel mai important. Aceasta nu înseamnă însă, spune Hubert Hannoun, că unele teze propuse de el n-au și un dram de adevăr (de exemplu, accentul mai mare, pe activitatea personală, pe ceea ce face omul singur) ; dar din păcate, cum se exprimă Hannoun, „este regretabil că ceea ce este adevărat în această carte nu este nou, iar ceea ce este nou nu este întotdeauna adevărat" (op. cit. p. 85). Noi credem că aproape niciodată.

Un exemplu între altele. În pledoaria sa, Ivan Illich se pronunță, în mod aproape absolut, pentru autoeducație. Pedagogia contemporană nu e contra autoeducației dar constată că autoeducația e mai puțin posibilă și recomandabilă în copilărie, ea putîndu-se dezvolta treptat din educație, la o vîrstă mai coaptă.

Un alt exemplu. În general Ivan Illich se pronunță pentru un fel de holism vitalist, contra structurilor și instituționalizării. Pedagogia modernă nu absolutizează nici determinismul global al societății și educației, nici structurile complet deschise, neplanificate. Între ele se caută un echilibru dialectic firesc. (Jean Thomas „Les grands problemes de l'éducation dans le monde". Paris, P.U.F. 1977).

Este interesant de semnalat apoi, după părerea noastră, că în unele privințe Illich se apropie de H. Marcuse ; deși unul ne trage înapoi, iar altul crede că ne duce înainte : crearea prin educație a unui om unidimensional și a receptivității clasei muncitoare la o clasă „în sine", cu conștiința adormită sau fără conștiință. Și unul și altul cred că singurele pături revoluționare de azi sînt păturile marginale ale societății, lumpenproletariatul. În vreme ce însă Ivan Illich optează pentru această stare, Marcuse e contra ei.

ÎN ROMÂNIA, AZI, CA DE-A LUNGUL ÎNTREGII NOASTRE ISTORII, preocupările de care ne-am ocupat în acest studiu, n-au fost fără ecou. Dovadă, între altele, traducerea pomenită. Dovadă și alte traduceri și comentarii. În vioiul și antrenantul său eseu, „Aurul cenușiu" (vol. I. 1971,), prof. Mircea Malița se întreabă pe drept cuvînt : „Cui i-a revenit rolul principal în educația generației actuale în spiritul unei gîndiri cu trăsături noi ? Aș fi bucuros să spun școlii, dar din păcate nu școala a jucat rolul de vioară primă. Industriei, propun alții și sînt mai aproape de adevăr. Tehnicii, iată un răspuns și mai bun" (op. cit. p. 38). Sîntem în principiu de acord, dar cu un adaos. Nici industria, nici tehnica nu-și exercită direct funcțiile lor educative. Acest lucru nu-l poate face deocamdată (și pentru multă vreme) decît școala ; iar alături de aceasta, negreșit, ucenicia la locul de muncă și mijloacele de mass-media (școala paralelă). Învățare-creativitate, doi poli specifici și necesari dezvoltării umane. În căutarea elevului bun, nu putem pierde din vedere pe nici unul. Sau

pentru asta e nevoie de școală. E o sarcină, pe care fiecare epocă o pune ca sarcină școlii; potrivit nevoilor epocii. Nu trebuie să pierdem apoi din vedere nici faptul că, în ultimul deceniu și jumătate, numărul liceelor cu caracter economic și industrial a ajuns să întrească — și nu fără rost — pe cel al celor de cultură generală umanistă. Constatările prof. Mircea Maliţa sînt mai evidente azi: la finele deceniului opt.

Cît despre viitor, acesta își va spune cuvîntul său, din care nu credem că va lipsi experiența cu valoarea cvasi-permanetă a procesului educațional milenar, în care școala a avut și păcate, dar și multe, foarte multe virtuți.

BIBLIOGRAFIE

1. JEAN JACQUES ROUSSEAU, *Emil sau despre educație*, E.D P., 1960.
2. LEV TOLSTOI, *Opere pedagogice*, București, E.S.D.P., 1960.
3. PROUDHON, P. I., *De la capacité politique des classes ouvriers* (Chap. L'instruction publique), Paris (1865).
4. *Marx și Lenin despre educație și învățămînt*, *București*, E.D.P. 1960.
5. *Lenin despre învățămîntul public*, București, E.D.P., 1959.
6. CARL ROGERS, *On becoming a person*, Boston, 1961.
7. D. HAMELINE et M. j. DARDELIN, *La liberte d'apprendre*, Paris, 1967.
8. IVAN ILLICH, *Une societé sans école*, Paris, 1972.
9. HUBERT HANNOUN, *Ivan Illich sau școala fără societate*, E.D.P., București, 1977.
10. MALIŢA MIRCEA, *Aurul cenușiu*, Editura Dacia, București, 1971.

CRITICA PEDAGOGICĂ
un aspect al creativității educatorului*

TUDOR ŢOPA

1.1 „Critica pedagogică" e un termen care circulă mai puțin decît alții printre pedagogi, neînsemnînd totuși mai puțin. Diferitele lui accepții sînt și ele insuficient definite, iar măcar una dintre ele, poate cea mai importantă, e aproape ignorată (mă refer la critica **directă**, cea mai intimă a procesului educativ în concretețea lui ireductibilă).

1.2 Această din urmă accepție constituie preocuparea principală a articolului, de ea ne vom apropia însă după ce vom înfățișa pe scurt celelalte aspecte, pentru a o putea situa în raport cu ele și pentru a putea schița unitatea dialectică dintre toate.

1.3 Cel mai adesea, termenul se referă la o critică ce pornește de la **rezultatele** învățămîntului din punctul de vedere al efectului lor asupra mersului societății, al cerințelor acesteia în raport cu învățămîntul. O astfel de critică este ea însăși felurită: o face filozoful, sub unghiul intereselor umanității dintotdeauna; o face omul politic, sub unghiul unor interese social-istorice mai determinate; o face economistul, sub unghiul dezideratului unei producții cît mai mari, echilibrate și de calitate; omul de cultură, sub unghiul său de vedere etc. O astfel de critică s-ar numi mai degrabă decît **pedagogică, filozofică, politică, culturală** etc.; e denumită pedagogică, pentru că se referă — prin considerarea rezultatelor învățămîntului — la politica acestuia, la organizarea lui, la conținut și la procesul educațional însuși — **indirect** însă, **din afară.** Critica aceasta formulează în termeni specifici ei (nu pedagogici) cerințele față de educație, rezultatele așteptate, satisfacțiile și însatisfacțiile, comanda socială într-un cuvînt (cu diferitele ei aspecte) și gradul în care i se răspunde ori nu, scopurile **suprasistemului** mai mult sau mai puțin atinse. Ea este exterioară procesului educațional, i se adresează de pe poziții **relativ** exterioare lui, tinde să-l îndrume potrivit cerințelor izvorîte din aceste poziții.

1.4 Tipului acestuia de critică pedagogică relativ exterioară, i se adaugă un tip de critică **intermediară,** cu caracter precumpănitor normativ (reflex al cerințelor formulate de tipul de critică pomenit în paragraful precedent) și efectuată în termeni mai specific-pedagogici. Se manifestă de pe pozițiile politicii și administrației pedagogice, fiind analogă criticii literaturii și celorlalte arte de pe pozițiile politicii și administrației culturale, în speță artistice. Nu se poate con-

* Acest articol constituie selectarea și concentrarea ideilor unei comunicări cu același titlu, ținută la Colocviul național „Învățămînt și creativitate" (27—28 decembrie 1978).

funda în nici un caz cu critica pedagogică directă, intimă, a procesului educațional, cu critica pedagogică în sensul ei central, cel mai specific, după cum critica specifică a artelor nu se poate confunda cu critica de pe pozițiile politicii culturale și artistice.

1.5. În fine, am ajuns să situăm ceea ce numim critica pedagogică propriu-zisă, singura căreia i se potrivește „fără rest" termenul. Spunem despre ea că e „interioară" ca să o deosebim de primul tip și chiar de cel de-al doilea (de critica „exterioară" și de cea „intermediară"). O caracterizăm deocamdată foarte succint, numai în vederea situării (caracterizare dealtfel anticipată chiar aci): e directă și intimă, în sensul că privește procesul educațional în concretețea lui, îi privește pe educatorii **vii** în desfășurare (nu un educator „mediu" obținut pe cale statistică), în creația lor și în tehnica lor de exteriorizare, întrupare a acestei creații, în comunicarea lor cu cei educați, în suscitarea unei receptivități creatoare la aceștia etc.

1.6 Înainte de a trece la definirea ei mai amplă și mai bogată, să-i vedem raporturile cu celelalte tipuri schițate mai sus:

1.6.1 E întîi un raport de stimulare reciprocă cu critica „exterioară" (și cu cea „intermediară" întrucît aceasta are totuși un caracter cu precumpănire exterior procesului educațional). Manifestările criticii „exterioare" (așa cum au fost înfățișate mai sus) constituie niște semnale pentru cea „interioară", după cum simptomele procesului educațional concret, surprinse de critica „interioară", în măsura în care indică bunul sau răul mers al acestuia, constituie niște semnale pentru cea „exterioară", prin mijlocirea celei „intermediare" — mai aptă în decodarea mesajelor celei „interioare".

1.6.2 În al doilea rînd, e un raport de întemeiere a criticii „exterioare" pe cea „interioară" (chiar dacă e vorba de una indirectă, prin intermediul constatării unor rezultate ale învățămîntului).

1.6.3 În al treilea rînd, e un raport de verificare, în special a criticii „exterioare", prin demersurile criticii „interioare", ca reacții provocate de semnalele celei dintîi. Dacă o bună cercetare **directă** găsește, prin abordarea specifică procesului educațional vicii ale acestuia corespunzînd semnalelor venite din partea criticii **indirecte,** atunci aceasta din urmă se dovedește validă, iar dacă nu, nu (deoarece între o **judicioasă** comandă socială și bunul mers intrinsec al procesului educațional există o corespondență perfectă).

2.1 Situarea criticii propriu-zise și a raporturilor ei cu celelalte tipuri, importanța ei primordială datorată specificității și puterii ei de verificare a celorlalte, își au explicarea în natura ei, pe care ne propunem să o adîncim și să o clarificăm mai mult.

2.2 Spunem despre ea că e interioară, nu bazîndu-ne doar pe relația ei directă cu procesul educațional, pe intimitatea ei cu acesta, pe proprietatea, specificitatea ei față de el, ci și pe geneza ei, pe faptul că e inerentă acestuia, e un aspect esențial al lui, chiar dacă foarte adesea e spontană (nu calificat lucidă), implicită, și numai uneori devine lucidă și se explicitează. Agentul critic e însuși educatorul, așa cum agentul critic în cazul unei arte ori alteia e însuși artistul. Atunci cînd se dedică pentru mai mult timp lucidității și explicitării critice, întrerupîndu-și activitatea de educator și eventual formulîndu-și constatările și gîndirea critică, educatorul a devenit critic specializat ca atare (e cazul inspectorilor, de exemplu); ca să continuăm comparația așa cum un artist de un fel sau altul poate deveni temporar critic (sau cum e cazul **marilor** critici de artă specializați, care și ei sînt niște artiști „întrerupți" — relativ întrerupți, deoarece critica e un aspect esențial al procesului creator).

2.3 Analogia dintre critica pedagogică și critica artelor poate fi luată, cel puțin ipotetic, mai mult decît ca o simplă analogie: am putea considera critica pedagogică în aceeași sferă a criticii artistice, alături de cea literară, plastică, muzicală etc. Ce ne îndreptățește? Natura însăși a educației, atunci cînd considerăm creativitatea educatorului. Educatorul e, întrucît creează, artist. Acest lucru nu are cum speria pe omul de știință. Creația educatorului e ficțiunea învățării (înfățișării și aflării științelor), e un model viu al învățării, în cadrul căruia, specialistul în cutare sau cutare materie, dă cunoștințe și deprinderi — și cu cît le dă mai riguros și într-un mod mai potrivit lor, cu atît e mai artist. Pe de altă parte, buna instruire și educare, ca și buna pictură sau muzică, sînt străine de improvizația arbitrară. Arta bună presupune o tehnologie (ca și educația bună), adică un **corpus** de norme **tehnice** fundamentat de o logică unificatoare și clarificatoare a deosebirilor și raporturilor, norme însușite ca deprinderi perfecte și liber utilizate pentru înfățișarea și comunicarea creației, la care astfel publicul (copiii, în cazul educației) participă receptînd creator, astfel stimulîndu-li-se capacitatea creatoare în domeniul ce-l așteaptă pe fiecare.

3.1 Rolul criticii (agenții ei fiind însuși educatorul, inspectorul, colegii asistenți, marile opere pedagogice scrise — care intuiesc creația, observă și gîndesc tehnologia prin care aceasta se întrupează) ar fi triplu (ea ar avea trei aspecte complementare): (a) determinarea valorii (a prezenței creației și a produsului ei) și (b) determinarea tehnologiei pe baza căreia se întrupează și se comunică creația, (c)

de asemenea, determinarea modului și gradului în care tehnica folosită se adecvează creației ca s-o dezvăluie, adică, într-un cuvînt, determinarea stilului și pregnanței lui.

3.2 Critica ar constitui o busolă și pentru cercetarea pedagogică în demersurile ei științifice, precum și un regulator al utilizării rezultatelor ei (în mod intens, competent și liber) de către educatorul artist, împiedicîndu-l atît de la spontaneitatea brută, risipitoare, cît și de la noncreație, de la o roboteală impusă de o tehnologie ajunsă prin denaturare rețetar.

3.3 Deci, critica pedagogică-artistică ar avea printre altele funcția (primordială) de a înlesni realizarea prin creație a personalității educatorului, ceea ce are o mare semnificație nu doar estetică — ci și etică și socială (se împlinește dreptul uman esențial al educatorului, drept al tuturor oamenilor, în viziunea comunistă). O asemenea realizare a personalității educatorului are așadar nu numai o importanță didactic-estetică pentru elevi, ci și una etică și socială : ei au în față modelul unei depline realizări umane într-o profesiune, model care depășește însă aria realizării strict profesionale, căpătînd semnificația realizării general umane.

4. Aceste caracteristici ale criticii pedagogice și ale obiectului său — creația educațională și mijloacele ei — implică atît pentru creator cît și pentru critic, pe lîngă pregătirea de specialitate (a profesorului de o materie sau alta) și pe lîngă cea tehnologică, o profundă **cultură** pedagogică și multilaterală (artistică, filozofică, sociologică, politică, general-științifică), cea care să asigure perceperea și determinarea creației și înlesnirea ei prin-printr-o judicioasă folosire a tezaurului tehnologic.

5. Prin pregătirea multilateral-culturală, momentul creator și cel critic (acesta implicit sau explicit) devin un catalizator al subiectivării comenzii sociale, al interiorizării ei. Comanda socială își pierde cu totul caracterul de impuls exterior primit de un **instrument** didactic antropomorf ; devine **cauza** educatorului însuși, care participă la ea și o realizează în domeniul său specific cu o libertate proprie artei autentice. Iar critica sa specifică, directă, intimă, propriu-zis pedagogică, „interioară" cum îi spusesem, intră în **osmoză** cu cea „exterioară" și cu cea „intermediară" ; posibilele sensuri extreme sugerate de adjectivele atribuite („interior", „exterior") își pierd orice îndreptățire.

Note pe un „caleidoscop"*

Colecția „Pentru părinți" a Editurii didactice și pedagogice prezintă publicului cititor, periodic, interesante volume de literatură pedagogică de bună valoare. Autorii abordează lucid sensurile acțiunii educative, editura reclamînd pentru conținutul volumelor ce-i onorează colecția satisfacerea cu stringență a cel puțin două coordonate definitorii : prima, exigență științifică ridicată, iar cea de a doua, capacitate declarată de penetrare în marea masă a celor cărora se adresează — părinților.

Acestea sînt, de fapt, calitățile de prim ordin sub care se înscrie „caleidoscopul" pedagogic recent apărut.

Autorul și-a construit foarte ingenios și original structura problematicii abordate în volum, consimțind să pornească de la discutarea sensului unor teme educative controversate — mai mult, sau mai puțin —, să-și îndrepte atenția către unele concepții și metode noi ale relației școală-viață *socială, pentru a se apleca cu stăruință* și probitate asupra virtuților educației în familie, insistînd asupra posibilelor erori ce se pot întîmpla în relația educativă intrafamilială. Concentrîndu-și eforturile pe un parametru de sinteză, autorul sugerează potențialele modalități de evitare, în cadrul mediului familial, a greșelilor — unele foarte grave, periculoase pentru capacitatea lor de a altera formarea personalității copilului — din educație. În privința acestui din urmă aspect, autorul socoate, credibil, că greșelile în educația din familie apar, în primul rînd, din devierile spre minus ce se produc în relațiile adult-copil, insistînd nu atît pe erorile grave, evidente, cît pe „micile erori" (dacă ceva poate fi „mic" în procesul formării unei personalități !), aparent nevinovate, dar care conjugîndu-se într-un context pot diminua iremediabil dezvoltarea generală a individului.

Ceva, însă, dă în mod absolut soliditate „caleidoscopului" ; este vorba de tonul lucid care guvernează ferm asupra lucrării. Autorul privește cu sînge rece variatele aspecte pe care se concentrează, zîmbind, parcă, discret printre rînduri și prin această modalitate apropiind și mai mult conținutul ideatic inserat de configurația diversă a pregătirii pedagogice a părinților. Un zîmbet încurajator străbate cartea (minunat mai ales în capitolul al 11-lea), încurajator în primul rînd pentru părinții care mai cred că actul de educație este un proces ce poate fi inițiat și condus numai de către ultraspecialiști.

Autorul este un stenic, un educator perfect — în sensul clasic al termenului — și un părinte atent, în sensul desăvîrșit modern al accepțiunii, așa cum atenți sînt (sau ar trebui să fie) *toți părinții.*

Și încă ceva cu privire la construcția lucrării : surprinde plăcut o noutate, indiscutabil o admirabilă idee a autorului. Cititorul manevrează în permanență cu două planuri, ambele foarte bine conturate de autor : unul este acela al amintirii — calde, pline de gingășie, — a dascălilor în preajma cărora a deprins minunea slovelor, dar și primele cunoștințe despre adevărul trecutului latin al poporului român. Alt plan, acela al realului — lucid și delicat în egală măsură — necesar prin valoarea îndemnurilor perpetue la desăvîrșirea acțiunii de educare a tinerei generații.

Îmbinate armonic, conduse măiestrit de un priceput minuitor al condeiului, cele două planuri alcătuiesc o unitate ce permite cititorului extragerea unei concluzii tonice : gîndim și acționăm într-un real fascinant prin eforturile noastre, ale tuturor, spre desăvîrșire, spre împlinire socialistă și comunistă, statuați ferm pe tot ce a însemnat valoros și încă viu în întreaga noastră dezvoltare cultural-istorică.

„Caleidoscopul" lui Romeo Dăscălescu este o carte ; o carte ce îndeamnă la meditație și acțiune practică, concretă, utilă în plan social, în procesul formării tinerei generații.

Și ce poate fi mai permanent pentru valoarea unei cărți ?

Sever VARLAAM

* ROMEO DĂSCĂLESCU, *Caleidoscop pedagogic*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.

DEZVOLTAREA LA ELEVI A SPIRITULUI ȘTIINȚIFIC

Dr. ELENA JOIȚA
I.C.P.P.D. — Filiala Craiova

În cercetarea științifică pot fi antrenați elevi din toate ciclurile, chiar din clasele I—IV, cu respectarea particularităților de vîrstă și individuale progresiv, prin însuși procesul de predare-învățare, în principal, sub conducerea învățătorului. Înțelegînd aici spiritul științific ca o capacitate intelectuală, în concordanță cu cerințele științei, mai ales gîndirea științifică — ca un prim obiectiv — poate fi formată de timpuriu. Am avut în vedere — ca elemente de bază — capacitatea de analiză, sinteză, comparație, generalizare, abstractizare, concretizare, formularea de judecăți, raționamente, care să faciliteze succesul în formarea pentru știință, potrivit vîrstei și funcției instrumentale a ciclului primar. Ne-am orientat și după teza predării științei ca un proces, nu numai ca produs și după considerarea gîndirii analitice ca bază a gîndirii intuitive, științifice.

Ca atare, a rezultat al doilea obiectiv — formarea unor deprinderi de cercetare, **concretizate în formularea unor ipoteze de rezolvare a situațiilor problematice date sau create. În fine, al treilea obiectiv s-a conturat în cercetarea** posibilităților de transfer, **îndeosebi a atitudinii de cercetare creatoare. În cercetare au fost antrenați elevii claselor a III-a (A-G), de la Școala generală nr. 29 din Craiova, în anul școlar 1977/1978. Cadrul organizatoric l-a constituit comisia metodică, ea însăși reorganizată și cu un program de activitate conceput după criteriile cercetării științifice, pe o temă unică („Determinarea specificului metodelor active la clasa a III-a"), părăsind concepția clasică. Deoarece valoarea reorientării activității acestei comisii este încă în curs de consolidare și verificare (în anul școlar viitor, la clasa a IV-a, cu aceeași temă, cu același program), ne vom opri la a prezenta unele rezultate parțiale, dar edificatoare pentru această vîrstă. Concepția, organizarea, îndrumarea, evaluarea ne aparțin.**

Rezultate

Se impun, în primul rînd, a fi relevate cîteva particularități ale gîndirii științifice ce s-au evidențiat prin analiza unor produse ale activității și răspunsuri ale elevilor clasei a III-a. Am constatat, prin gramatică, că operațiile gîndirii, prin stadiul atins în formare, pot fi considerate dimensiuni ale gîndirii științifice, anume dimensiuni de bază.

CAPACITATEA DE ANALIZĂ este relevată semnificativ prin ceea ce programa indică pentru analiza fonetică, morfologică, sintactică. Dar cerînd : „Aveți o propoziție simplă... Faceți toate analizele pe care le cunoașteți", am constatat că toți s-au oprit la analiza morfologică și sintactică, cea fonetică nefiind sesizată. Deci în gîndirea lor domină apropiatul, evidentul. Ca atare, manualul nu procedează corect cînd intercalează analiza fonetică între celelalte, fiind mascată. Dar mai constatăm că, de fapt, „Cîmpul de analiză" se apropie de o unitate mai mare, prin sinteză (cuvîntul). Din punctul de vedere al cercetării științifice, credem că a trata analiza primă (fonetică) ca minoră, în sine, știrbește orientarea către detaliu, sesizarea semnificației lui, în contextul rezolvării unei ipoteze.

CAPACITATEA DE A SINTETIZA este astfel estompată, pierzîndu-se din vedere elementul primordial. Atunci s-a procedat și invers : fiind date cîteva sunete, silabe, cuvinte izolate, s-a cerut să se indice ce se poate forma cu ele, prin combinarea

reciprocă. Majoritatea au format cu fiecare, în parte, cuvinte sau propoziții distincte. Deci capacitatea de sinteză este încă la un nivel elementar, imediat următor, fără a stabili relații mai largi și mai variate, care le-ar fi evidențiat unitatea comună, care era o propoziție. Formativ, un continuu apel la experiența anterioară și la participarea activă a elevului, prin dirijarea de către învățător, s-a impus.

CAPACITATEA DE COMPARAȚIE este evidentă, dacă analiza și sinteza sînt realizate corect, în etapele anterioare. Astfel, în primul rînd, majoritatea elevilor poate trece direct la o clasificare simplă, după elemente comune. Într-o propoziție dată, găsesc elemente comune avînd în vedere un criteriu (rolul în propoziție, valoarea morfologică), dar la modul concret. Același criteriu s-a folosit și pentru a stabili deosebirile. Remarcăm faptul că elevii pot rezolva sarcina, chiar cînd este mascată printr-o situație conflictuală. Dar ca și la analiză, am semnalat și aici că, în cazul diferențelor, se opresc la criteriul cel mai apropiat (rolul), nu iau în considerare și alte criterii (genul, numărul, persoana), deși au fost învățate. La nivelul posibilităților individuale, am remarcat că unii elevi încă parcurg drumul prin pași, de la analiza detaliată, prin sinteză, la clasificare, pe cînd alții enunță direct, clasifică și enunță criteriul.

CAPACITATEA DE GENERALIZARE este prezentă la toți elevii, dacă apare ca o etapă imediat următoare, după analiză-sinteză-comparație, fără a mai reface pașii anteriori, ca în cazul comparației. Avînd cuvinte ce pot fi analizate comparativ, ei pot găsi notele comune (ex. „mărul, para, gutuia etc." sînt fructe, substantive). Dar am sesizat un element de diferență între elevi și pe care îl considerăm important pentru specificul gîndirii lor științifice : unii indică întîi clasa „fructe" — deci apropierea de experiența lor concretă, pe cînd alții funcția de „substantiv", deci sesizează relația, valoarea, semnificația.

Pentru a verifica, în continuare, această ultimă particularitate, am urmărit **capacitatea de abstractizare.** Dînd o propoziție, dar părțile ei separate prin virgulă, s-a cerut a se formula relația găsită. S-a confirmat constatarea de mai sus : unii rămîn la analiza fiecărui cuvînt, dar le atribuie un rol, pe cînd alții formulează direct relația generală, indiferent de propoziție, anume rolul de părți de vorbire.

Ca forme ale gîndirii științifice, **conceptele**, noțiunile ocupă un loc important. Pot formula elevii mici noțiuni, în mod independent ? Am cercetat acest fapt, pornind metodologic invers, de la note către noțiune, nu deductiv, așa cum metodicile prevăd de obicei. Deși noțiunile au fost însușite, totuși reconstiuirea drumului invers a fost dificil. Spre exemplu, fiind date ca note comune „analiză, în același timp, părți de vorbire, părți de propoziție, părți principale, părți secundare, substantive, adjective, verbe" și cerînd a se numi, unii au făcut confuzia cu ‚gramatica", alții le-au detaliat cu exemple, alții au rămas la jumătatea drumului de abstractizare („analiză morfologică și sintactică"), alții nu au răspuns și numai 32% au formulat corect („analiză gramaticală completă").

Menționăm sprijinul acordat în parcurgerea acestui drum, dar putem afirma că ei pot formula o noțiune, ca sinteză a operațiilor gîndirii, dar nu pot cuprinde un volum mare de note esențiale. Mai apoi, am găsit că pot formula un raționament (inductiv), în baza drumului parcurs de la analiză la generalizare, dar este incomplet, deoarece concluziile ce le formulează, numai la o parte din cazurile categoriei cercetate, se referă, deci sînt probabile. Prin dirijare însă pot face trecerea către o inducție științifică, prin cercetarea raportului cauzal, mai ales prin metoda concordanței, altfel rămîn la inducția prin enumerare a notelor comune.

De exemplu, dînd sarcina : „Aveți mai multe cuvinte — ceas, seară, lumea, vinerea, cheamă, gheață ; găsiți ce au la fel, grupați-le și formulați regula găsită", putem afirma că acești elevi se află în etapa construirii raționamentului, mai puțin a finalizării lui. Astfel, unii (18,1%) formulează doar judecăți afirmative despre cuvintele date, alții (30,3%) fac pasul următor găsind o notă comună — grupul „ea", în continuare alții (3,1%) precizează și locul grupului, alții disting o notă nouă — „nu se despart", alții „nu se scriu cu „ia" (15,2%), unii încearcă apoi să găsească și alte cazuri, pentru generalizare (3,1%), alții se referă și la analiza morfologică (12,1%), restul evitînd răspunsul. Regula generalizatoare este formulată apoi în colectiv, cu sprijinul învățătorului.

B. **Al doilea obiectiv** s-a referit la **formarea deprinderilor de cercetare,** printr-o metodologie adecvată, încercînd a insista asupra valorii și specificului cadrului problematizat, pentru sesizarea unei ipoteze, rezolvarea ei independentă, verificarea ei, manifestarea creativității. Pornind de la teza că și euristica se învață, am evidențiat mai sus premisele acestei posibilități, dar considerăm că este obligatoriu a se utiliza acele metode, care să evidențieze particularitățile școlarului mic. Experimentul constatativ ne-a evidențiat faptul că asigurarea unui fond problematizat este condiția primordială, elevul putînd utiliza apoi diferite procedee de descoperire (cercetare). Vom ilustra aici posibilitatea unui asemenea fond problematizat la gramatică, în diferite lecții, la nivelul tuturor elevilor, cu valorificarea experienței anterioare, în baza interpunerii unui obstacol sau a unei întreruperi în gîndire, cel mai adesea :

Tabelul 1

Sarcina problematizată	Rezolvă corect	Rezolvă parțial	Nu rezolvă
1. Sinteza unei propoziții.	9% Obs. Reușesc să stabilească relații, dar prin pași progresivi.	36,3% Obs. Încearcă să stabilească relații, dar se opresc la primii pași: cuvinte, grupări în alte contexte.	54,7% Obs. Nu stabilesc nici o relație, exemple izolate, analitice.
2. Stabilirea deosebirilor (părți de vorbire, număr, gen, persoană).	84,8% Majoritatea analizează pe pași, apoi formulează relația generală. Numai unul enunță direct. Fără sprijin, nu rezolvă decît prima parte a sarcinii (părți de vorbire).	6,6%	8,6% Încearcă să stabilească deosebirile pornind de la asemănări, dar nu depășesc obstacolul.
3. Generalizarea notelor comune (părți de vorbire, nr. singular).	69,6% Unii analizează fiecare cuvînt. Șapte formulează direct o relație. Toți se referă numai la prima sarcină. Cu sprijin, o rezolvă și pe a doua. Sesizează și alte relații (de poziție).	15,2%	15,2% Nu sesizează obstacolul (rolul) și întregesc propoziția.
4. Precizarea unei reguli (nu toate cuvintele care arată o însușire sînt adjective).	57,5% Unii subliniază direct adverbele, alții numai adjectivele. Toți evită cuvintele cu dublu rol, dar rezolvă cu sprijin. Rezolvă și abaterea de la regula cunoscută, la fel.	24,2% Sesizează numai unele adverbe, printre adjective. Cuvintele-obstacol sînt uneori subliniate. Sesizează și alte cuvinte, care nu au rol de adjective (determinații).	18,3% Subliniază tot, începe să analizeze. Subliniază cuvîntul determinat. Unii nu răspund.
5. Precizarea unei reguli (situații de acord gramatical), prin analogie.	30,3% Unii indică prin săgeți, dar nu formulează regula. Alții repetă și regulile învățate, dar nu le dezvoltă, deși stabilesc relații prin săgeți sau întrebări.	27,2% Repetă regula acordului, dar nu o aplică, în situația dată, ci fac analiza cunoscută.	42,5% Dau exemple, dar fără analiză.
6. Stabilirea relației cauzale (nu toate substantivele au rol de subiect).	45,4% Unii arată corect, dar nu și de ce; alții încearcă cu exemple, dar nu generalizează; alții arată rolul celorlalte substantive în propoziție.	36,3% Indică un substantiv corect, dar nu arată și de ce; unii încearcă analiza articolului, dar nu aplică corect; încearcă sesizarea rolului de părți secundare.	18,3% Încearcă repetarea lor, dar renunță la analiză.
7. Înțelegerea unei reguli (o propoziție are numai un predicat).	12,1% Siguranță, fără alte specificații „o propoziție nu poate avea mai multe predicate".	3% Nu sesizează obstacolul creat, încearcă să exemplifice, să analizeze și găsesc mai multe propoziții, dar nu generalizează.	84,9% Rezolvă invers primei categorii formulînd propoziții cu mai multe subiecte; nu încearcă să rezolve conflictul.

1. „Aveți cîteva sunete, silabe, cuvinte, mai jos. Ce puteți forma ? — d, r, prieteni, la, por, pionieri, nim., u, m".

2. „Arătați deosebirile între cuvintele : joc, jucăm, jucăușă".

3. „Găsiți ce este comun pentru cuvintele : Buturuga, mică, răstoarnă, carul, mare".

4. „Știți că adjectivele arată o însușire. Aveți mai multe cuvinte : elev fruntaș, merge tăcut, urcă, sus, ziua bună, băiat vesel, ploaie, caldă, ascultător, ridicat, încălzit. Subliniați care nu sînt adjective".

5. „Știți ce este acordul predicatului cu subiectul. Știți ce este acordul adjectivului cu substantivul. Acum, dați exemplu de o propoziție dezvoltată și găsiți acordul între subiect și alte părți apoi între predicat și alte părți de propoziție".

6. „Aveți cîteva substantive : viața, oraș, uzina, clasă. Subliniați care din propozițiile de mai jos exprimă adevărul despre aceste substantive : Toate au rol de subiecte, toate au rol de alte părți de propoziție : **viața** și **oraș** au rol de subiecte. Voi cum ați spune ?"

7. „Știți că o propoziție are mai multe subiecte", spune învățătorul ; „La fel și predicate", adaugă un elev ; „Dați un exemplu de o asemenea propoziție", cere atunci învățătorul etc.

În găsirea soluției (formularea ipotezei, rezolvarea independentă), am constatat următoarele particularități (tabelul 1) :

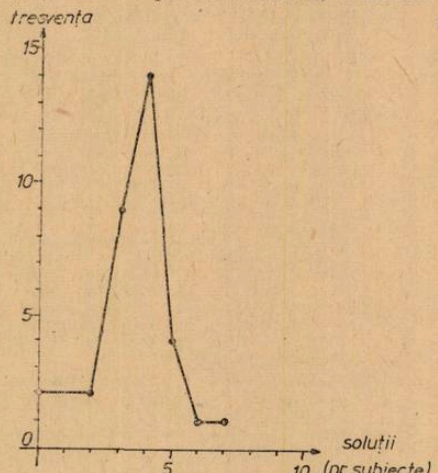
Constatările făcute (cantitative și calitative) evidențiază faptul că la această vîrstă se pot pune bazele formării spiritului științific, pe fond problematizat, dar pe pași, prin dirijare în finalizarea și reactualizarea algoritmilor însușiți anterior.

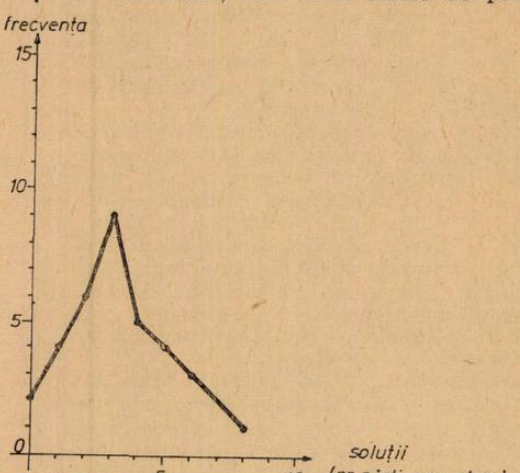
C. Urmărind dimensiunile spiritului științific la școlarul mic, în strînsă relație cu celelalte analizate, s-a evidențiat și **creativitatea,** concretizată în efectuarea transferului nespecific (atitudinea creatoare) și vizînd productivitatea, flexibilitatea, independența, spiritul critic, tot pe fond problematizat.

1. **Productivitatea** după unii autori, nu este un atribut al creativității, dar în cazul nostru ea marchează trecerea de la reproductiv către creativ și se poate concretiza în capacitatea de a „compune" exemple personale, pe o sarcină dată. Analizînd o astfel de sarcină-problematizată : „Găsiți propoziția care are cele mai multe subiecte. Apoi găsiți propoziția care are cele mai multe predicate. Apoi dați exemplu de o propoziție cu cele mai multe părți secundare", găsim că putem vorbi de productivitate la școlarul mic, dar în limita experienței sale concrete (fig. 1).

Rezultatele le considerăm edificatoare, atît pentru volumul, varietatea soluțiilor, cît și pentru gradul de înțelegere a unor categorii gramaticale la această vîrstă. Situația conflictuală creată a urmărit capacitatea de transfer în rezolvare (propoziția cu mai multe predicate și la B7) : acum a crescut numărul celor care neagă această situație (24,2%) și a scăzut procentul celor care nu sesizează conflictul creat (35%).

2. **Flexibilitatea** am raportat-o la posibilitatea restructurării gîndirii într-o nouă situație, la modul de a transfera cunoștințele însușite, la orientarea în situații diferite. Spre exemplu, s-a dat sarcina-problematizată : „Aveți două propoziții — „România este bogată" și „Vom învăța în vacanță". Ce asemănări găsiți între predicate ?" S-au conturat următoarele tipuri de elevi : cei care încearcă numai transferul deprinderilor de a stabili predicatul, prin analiză, subliniere doar (15,1%) ; cei care efectuează în plus analiza și comparația, găsind un criteriu comun : structura (două cuvinte — 24,2%), sau acordul cu subiectul (9%) ; cei care sesizează situațiile diferite și încearcă a stabili deseori, deci și-au restructurat modul de a gîndi, au sesizat obstacolul creat, dar rămîn la acest nivel al intuirii : „nu se aseamănă, sînt două feluri de predi-





cate“ (36,3%) ; cei care evită confruntarea (15,4%). Deci, la această vîrstă, flexibilitatea se bazează încă pe capacitatea de analiză-comparație, este un rezultat al formării, prin dirijare, prin adaptare la situații cît mai diferite.

3. Deși predarea-învățarea actuală pune un accent deosebit pe munca independentă, totuși ea ar trebui mai mult orientată spre formarea creativității, posibilități existînd. Tot o situație problematică poate evidenția **capacitatea de rezolvare independentă** (ex., „Găsiți și alte scheme de analiză, decît cea cunoscută, pentru o propoziție...“). Și aici am găsit trei categorii de elevi : cei care au în vedere cîte două elemente, dar diferite — rol și întrebare, rol sintactic și morfologic, rol și determinare, poziție și rol (33,3%) ; care se opresc la un element — subliniere, întrebare, determinare, rol — dar diferit 42,4%) ; cei care evită răspunsul (24,3%). Ar fi prematur să cerem îmbinarea tuturor criteriilor, pentru a da o soluție completă, în mod independent, dar premisele se pot dezvolta.

Concluzii

1. Contrar opiniei că formarea pentru știință începe cu însușirea noțiunilor specifice (ipoteză, experiment, lege etc.), la elevii mici am constatat că este posibilă inițierea în știință, dar pornind invers, de la acțiunea concretă, pe cale inductivă, către generalizare. „Ipoteza“ apare sub formă de problemă : „legea“ ca rezultat al activizării progresive a operațiilor gîndirii, devenite capacități ; „experimentul“ ca muncă independentă, pe fond problematizat, prin dirijare etc. Unele cercetări asupra formării spiritului științific la elevii mijlocii și mari, constată că la aceștia, chiar dacă se „însușesc“ unele concepte specifice cercetării științifice, totuși ele rămîn inoperante în acțiunea directă. De ce ? Tocmai din necuprinderea notelor de conținut, formate pe cale inductivă, încă din clasele primare. Dacă la început predomină dirijarea, în etapele următoare se poate afirma independența, autoformarea în cercetare, eliminîndu-se formalismul încă existent.

2. Gîndirea științifică, deși deficitară sub aspectul generalizării, transformării, totuși, progresiv, poate parcurge drumul de la formarea ipotezei (situație-problemă), prin încercări variate de rezolvare (prin dirijare), la formularea soluției și verificarea ei cu sprijinul colectivului sau grupului. Remarcăm importanța utilizării algoritmilor învățați, ca bază pentru „intuirea“ soluției, mai mult decît explicarea cauzală la această vîrstă.

3. Considerăm, chiar la acest prim nivel, că se poate forma capacitatea de transfer nespecific, important în contextul dat. În acord cu literatura problemei, am dat atenție transferului ca nod între exploatarea și perfecționarea cunoștințelor, în noi situații, de cercetare. Acesta l-am putut aprecia prin timpul de rezolvare, încercările făcute, calitatea răspunsurilor, greșelile comise, atitudinea de aplicare, productivitatea, flexibilitatea, independența. Utilizînd transferul și ca „întărire“, am putut constata germenii atitudinii științifice : sistematizare, exactitate, verificare continuă, confruntarea cu experiența anterioară, punerea de întrebări, căutarea de soluții variate, bucuria succesului, stabilirea de relații generalizate etc.

Testul final (28 itemuri) dovedește că, dacă procesul de învățămînt este orientat către o metodologie activă, atunci și dimensiunile spiritului științific semnalate la această vîrstă se pot afirma cu succes.

4. Rezultatele finale ne-au demonstrat că inițierea școlarului mic devine eficientă, dacă este considerată ca unul din scopurile formative de bază, nu ca „un efect de la sine“ al predării-învățării. Situațiile problematice formulate (ipoteze) conform programei, dovedesc necesitatea instaurării unui spirit mai critic, creator față de manualul școlar. Susținem apoi că de concepția, atitudinea științifică, creatoare a cadrului didactic depinde inițierea elevului în obiectivul propus, prin dirijare.

5. Un studiu unitar, progresiv, pe toate treptele de învățămînt se impune cu necesitate, pentru a determina în mod real formarea spiritului științific la nivelul cerut de revoluția științifico-tehnică.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUNER, J., *Procesul educației intelectuale*, Buc., Ed. șt., 1970.
2. CHITTENDEN, E. A., *Piaget și predarea științelor în școala elementară*, 1970, referat în „Predarea la clasele I—IV“, E.C.P., Buc., 1973, vol. I.
3. DICU, A., DIMITRIU E., *Probleme de psihosociologie a educației*, Ed. științifică, 1973.
4. GAGNÉ R., *Condițiile învățării*, Buc., E.D.P., 1975.
5. GĂVENEA AL., *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, Buc., E.D.P., 1975.
6. GRIGORIU B., ȘAFRAN O., *Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne*, Buc., E.D.P., 1976.
7. JOIȚA E., *Cunoașterea și formarea elevului de liceu, în perspectiva integrării profesionale*, teză de doctorat, Univ. București, 1976 ; JOIȚA E., *Autoformarea, factor esențial al pregătirii profesionale*, „Învățămîntul liceal și tehnic profesional“, 1978, 5.
8. MĂNZAT, I., *Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvare de probleme*, în „Interacțiunea proceselor cognitive“, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1973.
9. MĂNZAT I., *Utilizarea învățării prin descoperire dirijată în scopul dezvoltării gîndirii științifice la elevi*, în „Revista de pedagogie“, 1976, 7.
10. MĂNZAT I., *Caracteristici fundamentale ale conceptului de gîndire științifică*, „Revista de psihologie“, 1977, 2.
11. OKÓN W., *Învățămîntul problematizat în școala contemporană*, București, E.D.P., 1978.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL CREATIV ÎN CLASELE PRIMARE CONSIDERAȚII ASUPRA CLASEI I

TEODORA TĂRBUJARU,
CONSTANTIN TĂRBUJARU
Școala generală nr. 1 — Bușteni, jud. Prahova

Ideea că aptitudinile creatoare pot fi deliberat și sistematic educate a căpătat o confirmare experimentală în cercetarea psihologică din ultimele două decenii ; aceasta a generat un curent favorabil investigării condițiilor psihopedagogice care să favorizeze dezvoltarea continuă a potențialului creativ al elevilor în însuși procesul de învățămînt.

Numeroase programe de cercetare efectuate în diverse țări au scos în evidență faptul că deși în procesul de învățămînt copilul ia contact cu cele mai valoroase produse ale creației umane, puterea sa de imaginație nu se dezvoltă de la sine, ci mai curînd este frînată de exersarea excesivă a reproducerii cunoștințelor și a gîndirii deductive.

Alternativa propusă de asemenea programe este exersarea creativității prin activități adecvate, relativ libere în care elevii sînt solicitați să imagineze soluții și căi multiple, apreciate de învățători după fluență, grad de flexibilitate, originalitate și efort de elaborare.

Educarea creativității este un obiectiv încă slab înțeles de către cadrele didactice. Aproape toate materialele metodice apărute la noi în ultimii ani fac referiri la creativitate și oferă unele exemple de activități creative care pot fi realizate în clasele primare cu întregul colectiv de elevi.

PROGRAMA PENTRU CLASELE I—IV ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR publicată de M.E.I. în 1977 prevede expres ca activitatea instructiv-educativă desfășurată în clasele mici să continue munca de formare a copiilor în grădiniță și să asigure însușirea de către elevi a instrumentelor de bază ale muncii intelectuale. Printre obiectivele enumerate la diverse obiecte de învățămînt și mai ales în cadrul indicațiilor metodice se subliniază necesitatea accentuării laturii creative a lecțiilor. În acestă etapă de multă sensibilizare a cadrelor didactice pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt se impun noi clarificări referitoare la :

— Specificul actului creativ în raport cu actul de învățare ;

— Climatul creativ în condițiile clasei obișnuite de elevi ; proiectarea de sarcini creative cu rol înalt formativ și procedeele de îndrumare a elevilor în îndeplinirea lor ; tehnica de evaluare a produselor și ideilor originale.

Dintre proiectele de cercetare în curs de realizare la noi în țară, ne este cunoscut cel inițiat de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, „Dezvoltarea creativității în procesul de învățămînt". Colectivul de cercetare, condus de dr. Gr. Nicola, ne-a propus să colaborăm la acest proiect experimental, treptat, începînd cu clasa I. În acest sens, realizatorii proiectului experimental au apelat la concursul unor matematicieni ca I. Ligor și D. Mihalca.

Făcînd cunoștință cu metodologia proiectului, ne-a atras atenția îndeosebi ipoteza că apelul sistematic la imaginația creatoare a elevilor ar mări semnificativ receptivitatea acestora la nou, ar accelera însușirea cunoștințelor și în general ar determina un activism de calitate superioară.

Un asemenea procedeu de învățare pune elevul într-un raport mai direct cu realitatea obiectivă, a cărei dinamică se desfășoară tot mai tumultuos dincolo de pereții clasei.

La începutul anului școlar 1976/1977 au fost testați elevii a două clase, ca potențial creativ, aplicîndu-se cunoscutul sistem de probe Torrance. După o analiză amplă a programelor, manualelor și metodicilor și a unor publicații pentru copii, au fost selectate materiale care, printr-o adaptare corespunzătoare să fie folosite în activități de tip creativ, urmînd metodologia programului de experimentare ; conceperea de sarcini crative a devenit o preocupare constantă pe tot cursul anului școlar, intervenindu-se adecvat la fiecare pas al programei și puterii de înțelegere, capacității de acțiune a copiilor.

Din experiența noastră didactică cunoaștem posibilitatea stabilirii dialogului viu cu școlarul mic, apelînd la experiența și cunoștințele lui căpătate în familie, grădiniță, în relațiile directe cu mediul încon-

jurător. Acum sarcina noastră este de a pune pe şcolari în situaţii care să le solicite imaginaţia, să le impună o prelucrare creatoare a cunoştinţelor pe care le au ; imaginaţia elevilor trebuie exersată într-o asemenea măsură încît să le producă **starea** de pregătire necesară însuşirii cunoştinţelor noi şi formării deprinderilor, prevăzute de programa clasei I.

Încă din primele zile am căutat să asigurăm un climat creativ, în activitatea de zi cu zi, oră cu oră, activitate cu precădere dirijată. O programă de activităţi creative trebuie să antreneze toţi elevii, deoarece, aşa cum am mai amintit, toţi posedă un potenţial creativ care poate fi pus în slujba însuşirii de cunoştinţe şi dezvoltat.

REALIZAREA UNUI CLIMAT CREATIV ÎN CLASĂ, a acelei atmosfere permisive de manifestare liberă a curiozităţii şi gîndurilor elevilor, cade exclusiv în sarcina învăţătorului. Pentru ca ansamblul de indicaţii prevăzute de programul experimental amintit să devină mod de lucru cu clasa I, ar trebui ca în discutarea problemelor şi a noilor cunoştinţe să ţinem seama de particularităţile intelectului şi activismului general al copiilor de această vîrstă. Orice obiectiv stabilit, oricît de clar şi necesar ne-ar apărea, atingerea lui trebuie subordonată acestor particularităţi. Astfel, din cauza limbajului încă sărac, ideile copiilor pot fi mult mai bine elaborate dacă li se acordă timp suficient de gîndire. De aceea, numai după ce se anunţă mai mulţi elevi se dă ascultare răspunsurilor. Este acceptat şi răspunsul greşit, fiind supus discuţiei clasei : „În ce condiţii (cînd) soluţia aceasta ar fi bună ?“ „De ce credeţi că colegul vostru a greşit ?“ Cînd se obţine o rezolvare corectă, se cer şi alte căi de rezolvare sau moduri de gîndire ; de asemenea, răspunsul corect este precizat şi dezvoltat ; „— Cine mai este de aceeaşi părere ?“ „— Cine mai are de adăugat ceva ?“

Cultivarea în planul dialogului a „disciplinei mintale interogative“ contribuie atît la activizarea generală a clasei, cît şi la formarea capacităţii de autocontrol în munca independentă. Un instrument eficient de autocontrol s-a dovedit administrarea sarcinilor cu punctaj dinainte cunoscut elevilor, punctaj care vizează parametrii actului creativ : „fluenţa“, „flexibilitatea“, „originalitatea“ şi „gradul de elaborare“. Copiii află şi reţin relativ uşor că unele lucruri se pot face în mai multe feluri şi că deci modurile de lucru pot fi apreciate obiectiv nu numai ca „greşite“ sau „corecte“, dar şi ca „multe“ sau „puţine“, „comune“ sau „interesante“, „originale“, „deosebite“. Elevii sînt îndrumaţi să folosească asemenea etaloane în aprecierile reciproce, pentru ca treptat să fie asimilate de fiecare şi aplicate în autoapreciere. Treptat, se ajunge ca în discutarea unei soluţii, opiniile să se exprime şi astfel : „Ideea colegului (colegei) este interesantă !“ „Soluţia lui (ei) este cu totul deosebită“.

Cunoaştem cu toţii că jocul este o „realitate serioasă“ pentru copil. De aceea, efortul susţinut de gîndire, argumentarea ideilor şi aprecierea lor nu vin în contradicţie cu principiul promovării, la vîrsta şcolară mică, a activităţilor cu caracter ludic. Dimpotrivă, tocmai jocurile au creat prilejuri de modelare a secvenţelor de viaţă practică la care se referă conceptele prevăzute de programă şi problemele de rezolvat. De exemplu, problemele cu formulare nedefinită sau greşită amuză mult pe elevi, le antrenează atenţia şi spiritul investigativ : „O basma costă 16 lei, iar o pereche de papuci 24 lei. Ce rest a primit mama cînd le-a cumpărat ?“

Dacă în trimestrul al doilea se scrie la un moment dat pe tablă următoarea schemă :

$$a = 15$$
$$b > a \text{ cu } 5$$
$$a + b = ?$$

elevii intervin imediat cu întrebări pentru a se edifica asupra semnificaţiei expresiilor. Nu este deci nevoie să li se predea în mod special „o lecţie nouă“ ; după ce se edifică, se întrec în imaginarea de exemple adecvate din viaţa reală.

Pentru a ilustra forma generalizată de învăţare creativă la clasa I, considerăm potrivit să apelăm la acele capitole ale programei care, în viziunea tradiţională, apar ca pur algoritmice.

Valorificînd cunoştinţele copiilor căpătate la grădiniţă, cunoaşterea numerelor naturale de la 1 la 10 a fost organizată ca o suită de situaţii în care elevii determină un nou număr prin transformarea numerelor cunoscute pe baza relaţiei parte-întreg sau a operaţiilor de comparare prin diferenţă şi raport : „Măriţi pe 2 cu 1 ; formaţi un număr compus din 2 şi 1 ; luaţi pe 2 de 3 ori“ ; de fiecare dată li se cere elevilor să concretizeze asemenea situaţii.

Întrucît dispoziţia elevilor pentru creativitate a trebuit să fie menţinută printr-o mare diversitate de probleme, s-au folosit şi sarcini speciale concepute, care să impună un demers imaginativ deosebit:

I. Numere cu soţ : 2, 4, 6, 8, 10.

Numere fără soţ : 1, 3, 5, 7, 9.

Întregul format din numărul 10 şi 2, ce fel de număr va fi ? dar din 10 şi 3.

II. Numerele : 2, 4, 6 sînt aşezate pe culoare roşie.
Numerele : 3, 5, 7, sînt aşezate pe culoare verde.
Pe ce culoare va fi aşezat 15, dar 16 ?
Ce aţi observat ?

III. 2— 4 Formaţi perechi de numere
5— 3 care să se asemene cu acestea ; Ce aţi observat în mod deosebit ?
6— 6 (Diferenţa dintre numere trebuia să fie 2)
10—12

a) Care e cel mai mare număr de două cifre ? Dar cel mai mic ?

b) Care e cel mai mare număr de două cifre care are cifra unităților 6 ? dar cel mai mic ?

c) Din cîte pătrate putem face un pătrat mare ?

d) Din 5 pătrate putem face un pătrat? Dar din 8, dar din 9, dar din 16 ?

— Cum puteți calcula rapid ?

$7+9+3$

$25+7+5.$

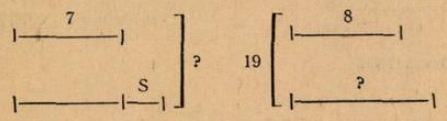
— Grupați numărul 10 în două grupe. Grupa a doua să fie cu 2 unități mai mare decît prima.

— Pe o șosea, în linie dreaptă la egală distanță unul de altul se găsesc 11 pomi ; știind că între primul pom și al treilea e o distanță de 6 m. Cîți m sînt între primul și ultimul pom ?

— Un melc a căzut într-o fîntînă care are 10 m adîncime. Ziua urcă 3 m și noaptea coboară 2 m. În cîte zile va ajunge la suprafață ?

— Am 8 bile de aceeași formă și culoare. O bilă e mai ușoară. Cum puteți afla care e bila mai ușoară folosind o balanță fără greutăți și făcînd numai trei cîntăriri ?

— Avînd aceste grafice, creați cu ajutorul lor probleme și rezolvați-le !



Stilul de activitate creativă determină un tip nou de raport între învățător și elevi, îndrumarea și dialogul căpătînd treptat valențe catalizatoare pentru mobilitate mintală și motivații pentru învățător. Chiar și în formarea deprinderilor de scriere, elevul se simte angajat liber în efortul de perfecționare. Învățătorul consultă în permanență clasa de elevi atît în predarea noilor cunoștințe, cît și în problemele generale organizatorice privind controlul muncii din clasă și de acasă, evaluarea aportului fiecăruia, disciplina etc.

ÎN TABLOUL COMPLEX AL ACTIVITĂȚII ÎNVĂȚĂTORULUI apare astfel un nou sistem de coordonare, completarea celui trasat de programa de învățămînt, cu cel al activității de gîndire și creație al întregului colectiv de elevi.

De stadiul atins în decursul primului an școlar ne-am dat seama mai bine în cursul clasei a II-a, cînd noile capitole ale programei școlare au fost ușor asimilate. Tabla înmulțirii și împărțirii, proprietățile operațiilor, orientarea în structuri mai complexe, unitățile de măsură, elemente de geometrie, apar ca o dezvoltare directă a activității din prima clasă.

Axarea învățării pe exersarea imaginației generează un ansamblu de fenomene noi, neașteptate, în comportamentul copiilor și al părinților, în sistemul de relații dintre școală și familie. Rămîne în seama cercetării psihopedagogice sarcina de a analiza asemenea schimbări și de a trage concluzii generalizatoare pentru a contribui la continua perfecționare a procesului de învățămînt.

Igiena școlară

Noua ediție a atît de utilei cărți *Igiena școlară* (Editura Medicală, 1979), de A. ANTAL și colaboratorii pune într-o perspectivă mai cuprinzătoare teme *socotite pînă acum ca aparținînd* exclusiv domeniului medical. Cum se arată și în noua prefață, semnată de A. Chircev, lucrarea conturează cu pertinență un spațiu problematic interdisciplinar. Autorul, conștient de plusul de interes pe care îl aduce tratarea interferentă a problemelor sănătății și potențialului biologic și mintal, se arată atent la cîteva dificultăți generate de nevoia unei juste proporții între intenția educativ-sanitară și prescripția normativ-medicală, de reevaluarea cercetărilor din trecut și din străinătate, pe de o parte, și integrarea contribuțiilor recente de la noi, sau de alternativa și totodată unitatea bio-fiziciului cu activ-mintalul. Pe aceeași linie metodologică, noua ediție a cărții demonstrează fine delimitări între igienic și patologic, preventiv și cauzal. Educatoarele și învățătorii, profesorii și directorii, „designerii" sau ergonomii găsesc în această carte nu numai prescripții igienice, ci adevărate demonstrații privind consecințele unor inadecvări adaptative, se conving de puterea formativă a pledoariei pentru „starea de sănătate". *Igiena școlară* oferă apoi un material de control de maximă siguranță și vigoare. Datele comparative, tabelele și comentariile lasă să se întrevadă tendințele care se manifestă în dezvoltarea copiilor și în organizarea activității școlare și a odihnei.

Perspectiva, asociată cu prevenția, deschide cîmp de cercetare. Cartea, astfel, îl angajează pe cititor, îl face răspunzător de incorectitudinile săvîrșite față de sanogeneză.

Lucrînd pe modele operaționale, dar fără tipologii facile, autorul definește o concepție, expune și împrumută instrumente de cercetare, oferă anexe cu fișe, chestionare și instrucțiuni. Transformă, deci, domeniul abordat într-o adevărată temă de investigat, iar cărții îi conferă valoarea unui instrument orientativ, de control și coercitiv. Deschiderea multidisciplinară ne apare ca o invitație — dacă nu chiar o provocare adresată cercetătorilor din domeniul pedagogiei — de a îmbogăți igiena școlară cu aspecte ale informației din domeniul lor de cercetare.

N. TOTOIANU

„Teachers College Record"

„Teachers College Record" este publicația Facultății de pedagogie a Universității Columbia din New York. Revista apare de 4 ori pe an, într-un volum ce depășește 800 de pagini. Este în al 80-lea an de apariție neîntreruptă și este condusă de un grup editorial prestigios care include și profesori din afara Statelor Unite.

Numărul 3 din 1979 este dedicat unei teme majore a pedagogiei actuale — „Educația și valorile". Articolele și studiile abordează aspecte foarte variate și contradictorii. David Bohm deschide seria printr-o reconsiderare a cunoașterii prin intuiție (insight) în știință, educație și axiologie, ca opusă cunoașterii științifice limitată de compartimentări și căi rigide care nu dau libertate intelectului spre percepții complet înnoite. În sprijinul argumentației se citează exemplele celebre ale lui Newton, Einstein și chiar simpla descoperire că lucrurile au nume făcută de Helen Keller prin pură intuiție. Desigur sînt interesante aceste considerații, dar cu mică valoare față de demersul științific, controlabil, promovat de școala modernă. Articolul lui Huston Smith de la Syracuse University lărgește cîmpul de investigație spre limitele cunoașterii științifice, pledînd pentru introducerea unui punct de vedere metafizic în cunoaștere care să permită explicarea unor fapte prin înțelegere intuitivă, care este superioară logic și principial explicației științifice (p. 437). Masiv citată, argumentarea nu pare să fie convingătoare decît la prima vedere, bazîndu-ne pe propria „intuiție" care, așa cum se știe, ne poate înșela la fel de ușor ca și simțurile. O alunecare spre idealism și chiar spre misticism se degajă din ambele contribuții.

Un punct de vedere larg acceptat este dat de Harry Blondy (University of Illinois, Urbana) care justifică cultura generală dată în școală ca o cunoaștere tacită neexprimabilă în conținutul educației și nerelevată prin teste de cunoștințe. Articolul se bazează, în parte, pe ideile lui Michael Polanyi exprimate în cîteva lucrări recente referitoare la învățare.

Se pune sub semnul întrebării validitatea teoriilor despre obiectivele educaționale și măsurarea lor. „Ceea ce se învață dintr-o disciplină are valoare mai ales formativă și nu detaliile ținute minte contează, ci modul de discutare a unei probleme care diferențiază pe cel care a învățat-o de cel care nu a făcut aceasta" (p. 448). Foloasele cele mai mari ale școlarității stau în valoarea asociativă și interpretativă a ceea ce s-a învățat. Conceptul cheie în folosirea învățării este cel de *context*. Pentru a avea o imagine neambiguă în percepție ne trebuie un context. Prin analogie, cunoștințele au nevoie de contextualizare pentru a se organiza sensibil. Contextul este cel care integrează cunoștințele. Autorul pledează pentru menținerea unei educații liberale (umaniste) pe criteriul că aceasta asigură un fond bogat de *cunoștințe tacite* cu mare valoare în viață. Relația dintre valorile democratice și țelurile educației este tratată de R. S. Peters de la Universitatea din Londra, pledînd pentru educația morală și cultivarea valorilor democrației în școală. O expunere a unei „filozofii personaliste a educației", diferită de teoria clasică a lui B. P. Bowne și E. S. Brightman, este făcută de Peter A. Bertocci de la Boston University. Aceasta se bazează pe cultivarea creativității în contextul comunității care este responsabilă și răspunde de individ. Cu „Educarea valorilor", Roger L. Shinn caută să rupă educația de legătura aproape exclusivă cu școala, punînd-o în conflictul social de valori și raportînd-o la religie, pluralism și alte concepte sociale.

Articolele mai tratează problemele timpului liber în universități, ale educației tridimensionale *(cunoștințe, profesionalizare* și *responsabilitate civică)* și ale relației umanismului cu problemele științei și educației.

O rubrică dedicată lui William James ca pedagog și cîteva recenzii încheie tematica acestui număr care plasează revista între cele mai importante publicații pedagogice din Statele Unite

Octavian OPRICĂ

Omul devenirii — spre o educație permanentă*

Cunoscut la noi în țară prin participarea sa la Simpozionul național de educație a adulților (1968), cît mai ales prin apariția în traducere românească a *Introducerii în educația permanentă* (Ed. didactică și pedagogică, 1975), Paul Lengrand este unul dintre principalii creatori ai conceptului de educație permanentă. Expert UNESCO și OCDE, membru al Comisiei internaționale pentru dezvoltarea educației, profesorul și expertul, omul de știință s-a impus prin seria de lucrări publicate, prin bogăția ideilor noi, ca și prin concepția și eleganța expresiei științifice.

Tema omului constituie o preocupare cardinală a studiilor sale, așa cum se relevă și în „Cuvîntul" rostit la încheierea Simpozionului de la București din 1968 : „Într-adevăr, omul este acela care se află în centrul acestui proces — de educație a adulților — atît omul ca particular, cît și omul ca public, producător, consumator, tată de familie, individul supus procesului de îmbătrînire, omul care are curiozități și pune întrebări lumii, ființa care vrea să se exprime prin mijloacele artei sale sau ale cercetării științifice" *(Educația adulților. Cercetare științifică și acțiune culturală*, București, 1968 — Referate și comunicări, p. 378—379).

În 1975, continuînd și dezvoltînd problematica omului prin lucrarea pe care o recenzăm, același Paul Lengrand spunea : „...tema de ansamblu subiacentă educației permanente este concepția despre om, privind semnificația, vocațiile și sensurile vieții omului" (p. 7). În perspectiva aceasta, larg umanistă și democratică, educația nu poate fi concepută decît ca o acțiune fără delegație, inalienabilă, profund autentică, aparținînd omului viu, concret, apt de devenire.

Lucrarea are patru capitole în care critica educației contemporane se îmbină cu sugestii de mare actualitate, iar nuanțele ideilor cu atitudini ferme și inovatoare.

Din păcate, arată Paul Lengrand, reformele deloc **neglijabile și chiar** unele cuceriri ale educației în zilele noastre produc o îndepărtare a omului de la sarcinile sale umane, de la devenirea sa eliberatoare, ca și de la responsabilitate. Educația adulților n-a depășit încă fazele începutului, iar învățămîntul școlar general nu reușește să cultive sensibilitatea, viața spirituală și culturală. În unele țări, lipsa de respect a școlii față de om este de-a dreptul îngrijorătoare.

Dintre ideile care merită un comentariu mai amplu decît cel posibil în aceste scurte note este de menționat cea referitoare la lipsa de comunicare dintre lumea muncii și lumea culturii, pe care o relevă acest studiu despre omul devenirii în perspectiva educației permanente.

În partea a doua ideea centrală evidențiază funcțiile educației adulților, poziția autorului pledînd pentru o educație inspirată de autonomia adultului, lipsită de autoritarism și criterii extrașcolare.

Analizînd rolul educației permanente în devenirea omului concret, sînt cercetate relațiile posibile dintre educație și creativitate, educație și timp, schimbare, precum și dintre educație și concepția despre — o lume pacificată, demnă de o calitate superioară a vieții. După prezentarea principalelor demersuri metodologice în școală, în partea a patra, Paul Lengrand dedică, în final, un capitol calităților educatorului.

Fin observator și analist al situațiilor complexe și grele ale educației contemporane în lume, Paul Lengrand ne-a oferit un studiu de mare ținută științifică, curajos și bogat în idei noi, o perspectivă umanistă asupra funcțiilor educației permanente într-o lume care dorește pacea, libertatea și progresul tuturor națiunilor.

Ca și în 1968, atunci cînd îl vedeam printre noi la București, și astăzi Paul Lengrand este luminoasa personalitate, inspirată de aceeași tinerețe creatoare și plină de avîntul eliberării omului concret.

LEON ȚOPA

* PAUL LENGRAND, *L'Homme du devenir — Vers une éducation permanente*, Editions Entente, Paris, 1975, 110 p.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire\Contens\Содержание nr. 9/1979

Ion Rizescu, Valentina Filipescu : Dinamique et sabilité dans les projets des plan d'enseignement • **Romeo Dăscălescu :** Les plans d'enseignement débattus par le Congrés de l'éducation et de l'enseignement • **George Ciudan :** La Loi de l'éducation et de l'enseignement et l'expansion de l'acte éducatif (Débat engage au centre de commande de Fărcaşa, département de Maramureş) • **Dan Potolea :** L'explication et la prédiction du comportament didactique du professeur • **Grigore Nicola :** L'apprentissage créatif : concept et méthodologie • **Steliana Sterian :** Le développement de la créativité et l'acquisition des habitudes de travail intellectuel par la mise de l'élève dans des situations d'apprentissage et d'enseignement • **Alexandru Cătărig, Ioan Ciurea :** L'activité de recherche scientifique des étudiants de L'Institut polytechnique de Cluj-Napoca • **Petre Bejenaru :** L'évaluation du rendement scolaire lors de l'enseignement-apprentissage de la biologie dans les classes secondaires • **Paraschiva Ene :** Information attitude-stockage dans l'activité scolaire • **Pavel Petroman :** Formation de l'attitude de lecture de l'oeuvre littéraire • **Constantin Pantelimon :** Voies et modalités d'accentuation du caractère pratique-applicatif de la géographie • **Virginia Burcă :** Contributions au développement de l'expression orale et l'écrite en roumain chez les élèves des écoles de langue hongroise • **Oisie Safran, Dan Potolea :** Repères pour une analyse épistémologique de la pédagogie • **Stanciu Stoian :** Nondirectivisme et négativisme dans la pédagogie moderne et contemporaine • **Tudor Ţopa :** La critique pédadogique — un aspect de la créativité de l'éducateur • **Elena Joiţa :** Développement de l'ésprit scientifique chez les élèves • **Teodora Tărbujaru, Constantin Tărbujaru :** L'enseignement créatif dans les classes primaires • **Livres — idées.**

Ion Rizescu, Valentina Filipescu : Guidelines of improving the curriculum for the primary and secondary education • **Romeo Dăscălescu :** The curriculum in the debate of the Congress of Education and Instruction • **George Ciudan :** The law of Education and Instruction and the expansion of the educational act. (Debate in the command center Fărcaşa, Maramureş) • **Dan Potolea :** The explanation and prediction of the teacher's behavior • **Grigore Nicola :** The creative learning : concept and methodology • **Steliana Sterian :** The development of creativity and the acquisition of the skills of intellectual work by placing the pupil in the situation of learning and teaching • **Alexandru Cătărig, Ioan Ciurea :** The students' research activity in the Polytechnical Institute in Cluj-Napoca • **Petre Bejenaru :** The evaluation of school achievement in teaching-learning biology in the lycee • **Paraschiva Ene :** Information-attitude-storage in the school activity • **Pavel Petroman :** Training the attitude of reading fiction • **Constantin Pantelimon :** Ways and modalities of increasing the practical-applicational feature of geography • **Virginia Burcă :** Contributions to the developement of pupils' oral and written expression in teaching Romanian to Hungarian speaking pupils • **Oisie Şafran, Dan Potolea :** Landmarks for an apistemological analysis of pedagogy • **Stanciu Stoian :** Nondirectivism and negativism in the modern and contemporany education • **Tudor Ţopa :** The pedagogical criticism — an aspect of teacher' creativity • **Elena Joiţa :** The development of the scientific mind • **Teodora Trăbujaru, Constantin Tărbujaru :** Creative learning in primary education • **Books — Ideas.**

ИОН РИЗЕСКУ, ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ, Координаты усовершенствования учебных планов для начального и гимназиального образования • РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Учебные планы в дебатах Конгресса воспитания и образования • ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН, Закон воспитания и образования и экспансия воспитательного акта • ДАН ПОТОЛЯ, Об'яснение и преддикция дидактического поведения преподавателя • ГРИГОРЕ НИКОЛА, Творческое обучение; концепт и методология • СТЕЛИАНА СТЕРИАН, Развитие творчества и усвоение трудовых умственных навыков учеником в положении обучения-преподавания • А. КЭТЭРИГ, И. ЧУРЯ, Деятельность по научному исследованию студентов Политехнического института из Клуж-Напоки • ПЭТРЕ БЕЖЕНАРУ, Оценка школьной производительности в преподавании-обучении биологии в лицее • ПАРАСКИВА ЕНЕ, Информация-поведение-склад в школьной деятельности • ПАВЕЛ ПЕТРОМАН, Формирование поведения чтения литературного произведения • КОНСТАНТИН ПАНТЕЛИМОН, Пути и способы роста практико-применительного характера географии • ВИРДЖИНИЯ БУРКЭ, Содействия в развитии устного и письменного выражения по румынскому языку у учащихся с преподаванием на венгерском языке • О. ШАФРАН, Д. ПОТОЛЯ, Реперы для эпистемологического анализа педагогики • СТАНЧУ СТОЯН, Нондирективизм и негативизм в современной педагогике • ТУДОР ЦОПА, Педагогическая критика-аспект творчества воспитателя • ЕЛЕНА ЖОИЦА, Развитие у учеников научного духа • Т. ТЭРБУЖАРУ, К. ТЭРБУЖАРУ, Творческое обучение в начальных классах • КНИГИ-ИДЕИ.

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

În atenția colaboratorilor !

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

I 4125

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CONCEPȚIA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN, A TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, PRIVIND DEZVOLTAREA ȘI MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN ȚARA NOASTRĂ de I. Cerghit ● DINAMICĂ ȘI STABILITATE ÎN ELABORAREA PLANURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT de E. Păun ● EDUCAȚIA ȘI AUTOEDUCAȚIA MORALĂ A VIITORILOR PROFESORI ÎN CENTRUL PEDAGOGIEI UNIVERSITARE de S. N. Cruceru

10

ANUL XXVIII, octombrie, 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

REVISTA DE PEDAGOGIE

- IUL. 2005

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

1 IUL. 2014

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. univ. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

Tiparul executat sub cd. 1067 la I. P. „Filaret"
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11
Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4125

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

10/1979

2022

IOAN CERGHIT : Concepția Partidului Comunist Român, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, privind dezvoltarea și modernizarea învățămîntului din țara noastră. 2

EMIL PĂUN : Dinamică și stabilitate în elaborarea planurilor de învățămînt. . 7

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU : Educația și autoeducația morală a viitorilor profesori în centrul pedagogiei universitare 10

PERFECȚIONAREA ACTULUI DE PREDARE — ÎNVĂȚARE

ELENA ȘEBE : Posibilități de proiectare și organizare a învățării fizicii în vederea dezvoltării capacităților de creație 14

IOAN CONSTANTIN MUNTEANU : Receptarea literaturii în școală și raționamentul deductiv 17

VALDEMAR POPA : Studiul de caz — modalitate de evaluare a cunoștințelor la filozofie. 20

ANDREI NOVAK : Evaluarea eficienței sistemului de învățămînt, ca principal factor de pregătire a forței de muncă 24

CEZAR CĂȘERIU : Semnificația și sensul raportului cercetare-învățare intensivă în actul de predare-învățare la biologie în liceu 28

FLORIN PÎRVU : Confecționarea și folosirea materialului didactic la geografie . 32

VIOREL COSTACHE : Cultivarea capacităților intelectuale la elevi prin lecțiile de biologie 35

SANDA ȘTEFĂNESCU, FEBRONIA COSTACHE OMESCU : Cartea — obiect al bibliografiei școlare. Puncte de vedere bibliotecare 42

DEZBATERE

* * * : Promovarea succesului școlar și înlăturarea repetenției — probleme prioritare ale învățămîntului 45

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

NICOLAE MITROFAN : Aptitudini psihosociale și eficiența muncii educative a cadrului didactic 51

STELIANA STERIAN : Valorificarea potențialului științific al personalului didactic 56

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I — IV

ELENA NICOLA : Activități de muncă independentă și jocuri didactice folosite în cadrul predării operațiilor cu numere 60

MARIA FĂNĂȚEAN : Trezirea interesului pentru lectură în cadrul activităților extrașcolare. 62

CĂRȚI — IDEI

SEVER VARLAAM : „Educația permanentă" de Ioan Jinga 13

OCTAVIAN MÎNDRUȚ : „Școala românească din părțile Aradului la mijlocul sec. al XIX-lea" 6

29100.

CONCEPȚIA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN, A TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, PRIVIND DEZVOLTAREA ȘI MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN ȚARA NOASTRĂ

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

La temelia transformărilor revoluționare ce au loc în țara noastră ca urmare a traducerii în viață a Programului partidului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate, partidul și statul nostru pun, pe mai departe, accentul pe creșterea susținută a forțelor de producție [1]; pe continuarea, pe o treaptă superioară, a politicii de industrializare socialistă a țării în pas cu cele mai avansate cuceriri ale revoluției tehnico-științifice contemporane, factor hotărîtor al făuririi unei economii moderne, de înaltă eficiență, al valorificării superioare a întregului potențial material și uman al societății noastre [2].

Forțele de producție nu se reduc însă numai la tehnică, la factorii obiectivi. În componența lor, acestea includ și factori subiectivi — omul — ca forță de muncă și de creație. Prin cunoștințele lor științifice, tehnice și profesionale, prin experiența de producție și deprinderea de a munci, prin capacitățile și aptitudinile lor fizice și intelectuale, oamenii, cadrele temeinic pregătite sub toate aspectele, reprezintă principala forță de producție a societății „...factorul esențial al întregii dezvoltări economico-sociale a țării...[3]", creatorul tuturor bunurilor materiale și spirituale ale societății. „Pînă la urmă — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — omul este forța hotărîtoare a tuturor transformărilor revoluționare din societate...[4], forța principală a tot ceea ce înfăptuim și aceasta atît prin înglobarea capacităților de muncă ale tuturor celor apți de muncă, cît și prin nivelul general de cultură și de instruire profesională, de calificare și de perfecționare a formației tehnice și științifice a tuturor oamenilor muncii. De calificarea și aptitudinile cadrelor, de calitățile lor umane și profesionale, de competența și de nivelul conștiinței lor politice, depinde progresul în orice domeniu de activitate. În mod obiectiv, realizarea programului de dezvoltare multilaterală a țării este legată nemijlocit de formarea omului nou, a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate, de ridicarea gradului de cultură al tuturor cetățenilor patriei. Așa cum în repetate rînduri sublinia secretarul general al partidului, fără intensificarea muncii de pregătire a cadrelor, în concordanță cu cerințele concrete și în continuă creștere ale dezvoltării economico-sociale, este de neconceput cum am fi putut realiza sarcinile măreț e care ne stau în față, cum am putea înfăptui marile obiective ale cincinalului următor și în perspectivă. Oricît de însemnate ar fi progresele tehnicii și științei actuale, ele nu diminuează cu nimic importanța forței de muncă, ci dimpotrivă, scot și mai mult în evidență omul, poziția lui predominantă în lumea forțelor de producție, rolul lui decisiv în toate sectoarele de activitate.

Punînd în valoare poziția și rolul omului în contextul societății socialiste, factor activ și decisiv al vieții economico-sociale și culturale, problemele formării omului de tip nou, de pregătire în cele mai bune condiții a cadrelor de muncitori calificați și tehnicieni, de maiștri și ingineri, de alți specialiști, capabili să-și aducă o contribuție majoră la soluționarea complexelor probleme ale construcției socialiste, constituie o preocupare de bază a partidului și statului nostru. Rezultatele obținute în acest domeniu se înscriu între marile cuceriri ale orînduirii noastre

---

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1979.

[2] *Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 și orientările de perspectivă pînă în 1990* (Proiect), Editura politică, 1979.

[3] *Programul partidului...*, op. cit., p. 91—92.

[4] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la adunarea consacrată aniversării Academiei „Ștefan Gheorghiu"* (martie 1975), Editura politică, 1975, p. 12.

socialiste. Acestui fapt îi datorăm — cum spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — în primul rînd marile succese obținute în îndeplinirea cu cinste a marilor obiective ale planurilor cincinale, în făurirea socialismului în patria noastră [5].

În concepția partidului nostru, pregătirea forței de muncă nu este însă o activitate de natură exclusiv economică. Ea este privită mai ales ca o sarcină politică, de importanță primordială, cu profunde semnificații sociale, *integrată organic în contextul larg al muncii de formare a omului de tip nou, în procesul amplu și de durată al educației comuniste, al formării conștiinței socialiste a întregului popor.* De aceea „omului — afirmă secretarul general al partidului — trebuie să-i acordăm deci toată atenția..." [6], să asigurăm toate condițiile formării omului de tip nou, dezvoltării spirituale a tuturor oamenilor muncii, a tuturor cetățenilor patriei care participă cu entuziasm la opera de edificare a societății noi socialiste.

Dezvoltarea bazei tehnico-materiale a societății și făurirea omului nou, la nivelul actualelor cerințe atinse de dezvoltarea mijloacelor de producție, de progresele științei și tehnicii, al marilor răspunderi ce-i revin în cadrul societății noastre socialiste, constituie două laturi inseparabile; ele alcătuiesc un tot unitar, indispensabil mersului nostru înainte. Schimbărilor revoluționare ce au loc în domeniul forțelor și relațiilor de producție trebuie să le corespundă schimbări tot atît de radicale și în domeniul formării omului, al pregătirii sale ca forță de muncă, ca producător de noi valori materiale și spirituale, profund devotat cauzei înfloririi patriei socialiste.

Politica pregătirii forței de muncă, a asigurării ritmice și în proporții crescînde cu cadre calificate temeinic pregătite, necesare tuturor domeniilor și sectoarelor vieții economico-sociale, această politică clarvăzătoare de împrospătare a forței creatoare a eroicei noastre clase muncitoare s-a impus, în mod evident, ca o trăsătură dominantă a Programului de dezvoltare a României socialiste, ca parte integrantă a strategiei revoluționare a partidului.

* * *

În concepția partidului nostru, *rolul hotărîtor în formarea omului nou — țelul suprem al întregii dezvoltări sociale și principala forță de producție — revine învățămîntului* [7]. Școlii îi revine sarcina principală de educare și formare a tinerei generații, a omului în general; ea este principalul izvor de cadre necesare tuturor sectoarelor de activitate. De aceea, activitatea educativă desfășurată în cadrul școlii capătă — sublinia secretarul general al partidului — „...o însemnătate crucială pentru existența societății noastre, pentru ziua de mîine a țării, pentru soarta însăși a națiunii noastre" [8]. De ridicarea nivelului general al învățămîntului, de îmbunătățirea radicală a calității calificării și perfecționării profesionale a tuturor oamenilor muncii „depinde însă și înfăptuirea Programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate" [9]. Îndeplinindu-și această nobilă misiune, în societatea noastră învățămîntul se afirmă astfel ca un factor esențial al promovării progresului social multilateral, al ridicării societății românești pe o nouă treaptă a culturii și civilizației.

Sarcini noi și de mare răspundere se pun astăzi în fața învățămîntului, legate de pregătirea la un nivel superior a forței de muncă, de ridicare a nivelului de calificare profesională și a conștiinței socialiste, patriotice, a tuturor cadrelor ce urmează să intre în producția efectivă în acești ani de eroică muncă constructivă [10]. Afirmarea cu tărie a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile de activitate, trecerea la o nouă calitate, superioară, în întreaga activitate, obligă școala să asigure în mod corespunzător și o nouă calitate a oamenilor formați aici, să pună un și mai mare accent pe transformarea calitativă a omului [11], a celor care sînt chemați să realizeze în practică noile sarcini ale ridicării nivelului tehnic și calitativ al producției.

---

[5] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 5, Editura politică, 1971, p. 887.

[6] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la adunarea consacrată aniversării Academiei „Ștefan Gheorghiu"*, op. cit., p. 12.

[7] *Programul partidului...*, op. cit., p. 93; NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1974.

[8] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, Editura politică, 1972, p. 828.

[9] *Programul partidului...*, op. cit.,

[10] *Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R.*, op. cit.

[11] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la adunarea generală a oamenilor muncii de la Întreprinderea de mașini grele București*, Editura politică, 1978.

* * *

Pornind de la importanța deosebită ce revine învățământului, partidul și statul nostru au aplicat cu consecvență o politică școlară înțeleaptă, realistă, luînd de-a lungul anilor consacrați construcției socialiste un complex de măsuri privind transformarea calitativă a învățămîntului în așa fel încît acesta să-și poată asuma un rol tot mai important în dezvoltarea pe multiple planuri a țării noastre, să răspundă cu și mai multă eficiență cerințelor crescînde de pregătire a cadrelor necesare dezvoltării actuale și de perspectivă a societății românești.

Înfăptuirea cu succes a politicii partidului de dezvoltare și modernizare neîncetată a învățămîntului românesc de toate gradele își găsește chezășia în transpunerea cu fermitate în viață a *concepției revoluționare a integrării organice, nemijlocite, a învățămîntului cu cercetarea și producția.* Este meritul excepțional al tovarășului Nicolae Ceaușescu de a fi dat învățămîntului nostru această nouă și clară orientare, condiție primordială a realizării unei înalte eficiențe a întregii activități de instrucție și educație a școlii, a sporirii capacității acesteia de făurire a omului de tip nou, de pregătire a unor cadre de înaltă competență profesională și cu o conștiință politică înaintată.

Atragerea învățămîntului pe făgașul unei tot mai strînse legături cu viața, cu practica, cu nevoile concrete ale producției, cu cerințele obiective mereu mai ample și mai variate impuse de dezvoltarea și modernizarea industriei, agriculturii, de evoluția rapidă a cunoașterii umane, a tehnicii și tehnologiei este promovată ca linie directoare de bază, ca principiu călăuzitor al întregului nostru învățămînt în noua etapă pe care o străbatem, viu exprimat și științific fundamentat în documentele congreselor al X-lea și al XI-lea al P.C.R., în prevederile Programului partidului, în recentul Proiect de directive ale Congresului al XII-lea, precum și în alte documente de partid și de stat, cu deosebire în noua „Lege a educației și învățămîntului".

Înțelegerea într-o concepție nouă și originală a unității de nezdruncinat a învățămîntului cu cercetarea și producția probează receptivitate față de nou, recunoaștere a implicațiilor profunde ale progresului științific și tehnic contemporan asupra tuturor laturilor vieții și se traduce practic într-un program armonios și coerent de reorganizare pe baze noi a întregului învățămînt ca un tot unitar. Astfel, spiritul înnoitor, revoluționar al acestei idei avansate, moderne, își găsește întruchiparea atît în *măsurile de reorganizare structurală a învățămîntului într-un sistem suplu și armonios, în deplină concordanță cu dinamica structurii economice și social-profesionale din țara noastră* [12] cît și în eforturile noi și stăruitoare de *îmbunătățire continuă a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului științific al acestuia, de accentuare a caracterului său practic-aplicativ și totodată de modernizare sub toate aspectele a laturii procesuale a învățămîntului, a metodologiilor activității instructive și educative din școli, a formelor de organizare a acestei activități.*

Consecvent unei concepții de un profund și autentic umanism revoluționar, ce consideră pregătirea multilaterală a fiecărui tînăr drept condiție primordială a afirmării lui plenare în sfera creației sociale, a creșterii rolului creator al fiecăruia în sfera producției materiale sau spirituale, partidul pune în centrul preocupărilor de modernizare, îmbunătățirea sistematică a planurilor și programelor de învățămînt, a elaborării manualelor școlare în așa fel încît, prin toate acestea, să se asigure cele mai bune condiții unei raționale împletiri a eforturilor de învățare, de muncă și de cercetare în activitatea elevilor și studenților, în forme bineînțeles gradate și nuanțate după specificul diferitelor cicluri și profiluri școlare. A cultiva pe multiple planuri, în spirit comunist, personalitatea umană, noile generații „...înseamnă — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — pe de o parte, a le ajuta să se ridice la nivelul cunoașterii științifice proprii acestei jumătăți de secol, să-și însușească chintesența științelor moderne, fără de care nu poate fi conceput astăzi progresul societății, să devină specialiști de înaltă competență, și pe de altă parte să asimileze o vastă cultură generală, umanistă, să-și însușească concepția materialist-dialectică, care le dă o reprezentare clară asupra rostului lor în societate, îi ajută să înțeleagă perspectivele și sensul dezvoltării istorice, imperativele majore ale vremurilor noastre. Numai îmbinînd armonios aceste laturi fundamentale, inseparabile ale educației... vom putea forma cu adevărat un tineret în stare să ducă mai departe făclia progresului, să continue cu succes măreața operă de construire a socialismului și comunismului în România" [13]. În vederea accentuării cu și mai multă tărie a pregătirii științifice, o atenție deosebită urmează să se acorde studierii, în toate școlile, științelor fundamentale. Astfel, „...indiferent de specializarea pe care și-o alege un tînăr, el trebuie să cunoască bine științele

[12] *Hotărîrea Plenarei Comitetului Central al P.C.R., 28—29 iunie 1977*, Editura politică, 1977.

[13] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, Editura politică, 1969, p. 890.

fundamentale — fizica, matematica, chimia, biologia — fără de care nici un specialist, de nici un domeniu nu va fi în stare să lucreze la nivelul corespunzător" [14]. Traducînd în fapt indicațiile secretarului general al partidului, în acțiunea de modernizare a planurilor și programelor de învățămînt, a manualelor școlare se urmărește ca acestea să reflecte cu și mai multă pregnanță cele mai avansate cunoștințe din principalele domenii ale științei, tehnicii și tehnologiei, a noilor cuceriri ale cunoașterii umane. În concepția partidului și statului nostru, o temeinică formație științifică a tineretului școlar trebuie să se împletească strîns cu o serioasă *pregătire politehnică*, ceea ce deschide, de la o anumită vîrstă, posibilitatea profesionalizării, a calificării într-o meserie, evident nu în sensul unei specializări înguste, ci al unei *pregătiri polivalente*, astfel încît la integrarea în cîmpul muncii, tînărul să poată presta munci diferite în cadrul aceleiași ramuri.

De asemenea, o corelare mai bună a studiilor trebuie să țină seamă de faptul că muncitorul de mîine, specialistul de mîine, are nevoie, pe lîngă o bună pregătire profesională, tehnică și științifică și de o *înaltă pregătire politică și culturală*, ceea ce îi va da posibilitatea să facă față cu promptitudine și în mod creator problemelor profesionale, tehnice, cît și celor politice, să se orienteze just în toate situațiile și împrejurările date ; să dea dovadă de atitudine politică înaintată, de o înaltă conștiință socialistă și gîndire revoluționară, să se afirme ca adevărat om de profesie și de cultură în același timp. În acest sens, se arată în documentele de partid, este nevoie să se pună un mai mare accent pe *studierea limbii și literaturii române, a istoriei și culturii patriei noastre socialiste, a științelor sociale în general* [15]. De la sine înțeles, însă, pregătirea social-politică nu poate fi decît rezultatul firesc al desfășurării întregului proces de învățămînt la toate disciplinele, realizat în spiritul concepției filozofiei marxiste a partidului nostru, al promovării cu fermitate a celei mai înaintate concepții despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric — temei al întăririi convingerilor comuniste, al fermității ideologice și politice. În această privință este clară sarcina trasată de partidul nostru ca în activitatea ei, fiecare unitate școlară să acționeze ca un puternic centru de educație în spiritul înaltelor idealuri ale socialismului și comunismului, de cultivare în rîndurile copiilor și tinerilor a înaltelor trăsături morale ale omului nou [16].

Potrivit noii orientări a integrării, un rol tot mai însemnat în pregătirea de ansamblu a elevilor și studenților urmează să-l aibă atragerea acestora și a cadrelor didactice la activitatea de cercetare științifică. Aceasta trebuie însă însoțită de o temeinică *instruire practică și pregătire pentru muncă*, pentru producție a tineretului, unitățile școlare devenind în același timp puternice centre de învățămînt, de cercetare și producție, care să contribuie activ la progresul societății [17]. *Pregătirea tineretului pentru muncă și viață este o sarcină fundamentală trasată de partid întregului nostru învățămînt.* „Întregul învățămînt — subliniază în repetate rînduri secretarul general al partidului — trebuie să pregătească tineretul pentru producție, pentru muncă. Și tînărul din liceu și cel din universitate trebuie să fie în stare să execute o muncă concretă în societatea socialistă" [18]. „Numai așa, cînd va termina studiile, el va cunoaște bine problemele practice ale producției, se va putea încadra imediat în procesul de muncă" [19].

Traducerea în viață a concepției integrării strînse a instrucției cu cercetarea și activitatea practică, productivă, obținerea unei noi calități în învățămînt, este indisolubil legată de *modernizarea metodelor și formelor de organizare a activității de instrucție și educație*, cerință stringentă subliniată adeseori în documentele de partid privitoare la dezvoltarea și modernizarea învățămîntului românesc. În locul vechilor metode preponderent informative, de transmitere și însușire a cunoștințelor, demonstrative și descriptive, repetitive și reproductive, pasive în general, accentul trebuie pus pe utilizarea *metodelor active, participative* se subliniază în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973. Trebuie acordată întîietate metodelor de explorare a mediului înconjurător, metodelor de investigație efectuată în laboratoare, pe teren, celor de valorificare inteligentă a informației dobîndite prin elaborare de proiecte izvorîte din necesitățile producției, pe metodele practice ce favorizează transferul de idei și de proceduri, cum ar fi activitățile practice-aplicative, lucrările de atelier, activitățile de fabricație finalizate în realizări tehnice, în produse utile societății, participarea nemijlocită la munca produc-

---

[14] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la deschiderea noului an de învățămînt*, Timișoara, 15 septembrie 1979, Editura politică, 1979.

[15] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, Editura politică 1969, p. 172.

[16] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construcției societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 6, Editura politică, 1971, p. 670.

[17] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construcției societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 10, Editura politică, 1974, p. 703—705.

[18] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973. Editura politică, 1973.

[19] NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construcției societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 5, Editura politică, 1971, p. 132—134.

tivă din întreprinderi, din agricultură, de pe şantiere etc. În general, trebuie promovate cu mai mult curaj toate acele metode care contribuie la intensificarea contactului nemijlocit al elevilor şi studenţilor cu situaţii autentice, concrete ale vieţii, care asigură o participare efectivă la rezolvarea problemelor practice ale vieţii, ale organizării muncii, o participare personală la fenomenele şi experienţele vieţii social-economice şi cultural-educative, metode care conduc la asumarea de roluri şi responsabilităţi în cadrul colectivelor şcolare etc. Aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu „formarea omului nou nu poate fi decît rezultatul participării la munca activă de dezvoltare a societăţii... la munca productivă“ [20], în raport cu posibilităţile reale ale fiecăruia şi cu cerinţele progresului social.

Procesul complex şi multilateral al formării omului nou, al pregătirii cadrelor, este privit de partidul nostru în perspectiva unei concepţii moderne — a *educaţiei permanente*. În virtutea acestui principiu călăuzitor, modelarea personalităţii umane trebuie să înceapă încă de timpuriu, din fragedă copilărie şi să se întindă pe întreaga durată a vieţii fiecărui individ. Problema pregătirii cadrelor şi a desăvîrşirii formaţiei profesionale a acestora nu se poate limita la o anumită vîrstă, ci constituie un proces continuu [21], ceea ce obligă la multiplicarea formelor ce prelungesc şi întregesc activitatea educativă a şcolii, la integrarea acţiunii tuturor factorilor într-un sistem educativ unitar al *desăvîrşirii umane şi al perfecţionării profesionale* a tuturor oamenilor muncii, al *reciclării* tuturor categoriilor de cadre din economie, ştiinţă, cultură, din întreaga viaţă socială, aşa cum se subliniază cu şi mai multă tărie în recentul Proiect de directive ale Congresului al XII-lea. Concepţia educaţiei permanente redă ea însăşi o altă optică desfăşurării activităţii instructiv-educative şcolare, obligată să pună în mai mare măsură accentul pe cultivarea acelor calităţi şi tehnici de muncă, care să-i ofere omului de mîine instrumentele unei autodesăvîrşiri (autoeducaţii) continue.

* * *

Democratismul larg şi profund al societăţii noastre, asigurarea în practică a deplinelor egalităţi şi a accesului liber la învăţătură a tuturor fiilor patriei, fără deosebire de naţionalitate, ori de altă natură, în raport cu necesităţile dezvoltării ţării, prefigurate în Programul partidului, în Directivele celui de-al XII-lea Congres al P.C.R., deschid perspective minunate de afirmare a tineretului în toate domeniile de activitate, dau un nou impuls dezvoltării şi modernizării întregului nostru sistem de învăţămînt.

Prin tot ceea ce a realizat şcoala românească, prin actuala ei orientare şi structură organizatorică, prin întregul ei conţinut şi modernitate a modalităţilor de instrucţie şi educaţie, ea oferă astăzi cu totul alte condiţii tineretului de a-şi îndeplini misiunea revoluţionară *de a învăţa, de a munci şi de a cerceta.*

Şcoala românească actuală se prezintă ca una dintre cele mai importante înfăptuiri ale societăţii noastre socialiste, ale politicii Partidului Comunist Român, afirmîndu-se cu adevărat ca un puternic factor de cultură şi civilizaţie a întregului popor, devenind mîndria întregii noastre naţiuni.

Datoria noastră, a tuturor slujitorilor şcolii este de a ne intensifica şi mai mult eforturile pentru a ridica pe o nouă treaptă, superioară, prestigiul învăţămîntului românesc, aplicînd cu fermitate în viaţă liniile directoare ale politicii educaţionale a Partidului Comunist Român, indicaţiile şi orientările de inestimabilă valoare teoretică şi practică enunţate cu atîtea prilejuri de secretarul general al partidului.

---

[20] NICOLAE CEAUŞESCU, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 10, Editura politică, 1974, p. 204—205.

[21] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar* — 1 octombrie 1970, Editura politică, 1970.

„Şcoala românească din părţile Aradului la mijlocul secolului al XIX-lea (1821—1867)"

A apărut recent, la Arad sub egida Comitetului judeţean de cultură şi educaţie socialistă, o nouă lucrare a cunoscutului profesor, istoric şi om de şcoală, dr. Vasile Popeangă, consacrată cercetării şcolii româneşti de pe meleagurile arădene de la mijlocul sec. al XIX-lea. Continuînd cercetări mai vechi şi amplificîndu-le, prof. Vasile Popeangă, completează o perioadă mai puţin cunoscută a istoriei şcolii arădene, oferind — în continuarea lucrărilor anterioare — o imagine complexă, deosebit de profundă, a rolului educaţiei şi învăţămîntului românesc din aceste locuri în formarea conştiinţei naţionale, culturalizarea maselor, şi în ridicarea nivelului spiritual al locuitorilor. După prezentarea rolului şcolii în mişcarea na-

(Continuare în pag. 13)

DINAMICĂ ȘI STABILITATE ÎN ELABORAREA PLANURILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Dr. EMIL PĂUN

Conținutul învățămîntului constituie una dintre componentele fundamentale ale oricărui sistem de învățămînt. Plasat, uneori, într-un plan secundar, îndeosebi datorită efervescenței cercetărilor în domeniul perfecționării tehnologiilor didactice, se face astăzi constatarea că multe dintre cercetările menționate s-au dovedit (parțial sau integral) sterile și ineficiente, tocmai prin tendința de desconsiderare a problematicii conținutului învățămîntului. Tendința de separare prea netă între cercetările privind tehnologiile didactice și cele referitoare la conținut s-a dovedit inadecvată pentru atingerea obiectivelor de sporire a eficienței globale a sistemului de învățămînt. A generat, uneori, și căutări formale, studierea și utilizarea în sine a unor metode didactice, fără raportare la alte compartimente ale sistemului de învățămînt.

1. Aceste fapte (și altele desigur) determină o treptată revenire la **considerarea conținutului învățămîntului ca un domeniu prioritar,** în care se reflectă toate modificările și perfecționările ce au loc în alte zone ale procesului didactic. La rîndul său, impactul transformărilor și înnoirilor din conținut provoacă (uneori determină în mod necesar) schimbări globale ale sistemului de învățămînt (nu numai funcționale, dar chiar și structurale). Cele mai multe dintre efectele socio-culturale și umane ale sistemelor de învățămînt se produc și se propagă prin intermediul conținutului procesului de învățămînt. Ceea ce implică, din partea cercetării pedagogice, responsabilități noi și diverse în elaborarea riguros științifică a conținutului învățămîntului.

Se pare, cum vom încerca să arătăm mai departe, că semnificațiile multiple ale raportului dintre dinamică și stabilitate ni se dezvăluie mai pregnant la nivelul conținutului procesului de învățămînt.

Elaborarea conținutului învățămîntului, constituie o operație fundamentală, decisivă pentru funcționarea optimă a sistemului școlar în ansamblu. Această activitate stă sub incidența a numeroși factori determinanți, a căror studiere (îndeosebi a efectelor lor) trebuie să constituie premisa oricărei încercări de fundamentare științifică a elaborării conținutului. În primul rînd, ea trebuie să aibă la bază concluziile rezultate din prelucrarea riguroasă a numeroaselor date empirice desprinse din funcționarea structurilor anterioare ale conținuturilor școlare. Aceasta impune urmărirea și **cercetarea sistematică** a acestor aspecte în așa fel încît concluziile să nu fie întîmplătoare și parțiale, ci să fie fundamentate științific și globale, pentru a permite ameliorări de fond ale structurilor ce urmează a fi implantate. Se pare că această acțiune de investigație permanentă a fost uneori — îndeosebi în ultimii ani —, doar o preocupare sporadică, ceea ce și explică, în parte, numeroasele schimbări (uneori nejustificate și realizate inoportun — chiar în cursul anului de învățămînt) pe care le-au suferit planurile și programele de învățămînt. În această situație raportul dintre dinamică și stabilitate a fost perturbat, ceea ce a făcut ca modul de existență al planurilor și programelor să fie schimbarea, ceea ce în sine nu e rău, cu condiția ca aceasta să se întemeieze pe un minimum de continuitate și de stabilitate spre a-și proba eficiența. Astfel schimbarea și-a alterat parțial sensul, devenind instabilitate, fapt ce a condus la efecte negative, semnalate și criticate pe bună dreptate în documentele de partid. „Modificările prea dese — și insuficient fundamentate — în structura și conținutul planurilor de învățămînt, au produs dificultăți în activitatea de pregătire a elevilor și studenților", se sublinia încă în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.

2. În acest context, **măsurile întreprinse de Ministerul Educației și Învățămîntului privind elaborarea unor noi planuri de învățămînt,** de perspectivă, pe baza cărora diferitele tipuri de instituții școlare vor funcționa o perioadă de minimum 5 ani, înainte de a fi supuse unor perfecționări, ni se par binevenite. (Nu discutăm aci conținutul acestor planuri, care desigur că este perfectibil.) Ideea de la care s-a pornit — subliniată pregnant și în documentele de politică școlară — este aceea de a asigura la un nivel superior echilibrul dintre stabilitatea și dinamica evoluției planurilor și programelor școlare.

Perioada de 5 ani în care planurile de învățămînt nu vor fi supuse schimbării (sau cel puțin schimbărilor de structură și de fond) constituie un minimum necesar spre a le valida eficiența. Perioada corespunde aproximativ duratei diferitelor cicluri școlare (care este, de regulă, de 4 ani), permițînd și un interval (de aproximativ un an) necesar analizelor finale și elaborării strategiilor pentru definitivarea noilor planuri.

Aceste măsuri sînt binevenite din următoarele considerente :

a) asigură — cum subliniam — un echilibru rațional între etapele de stabilitate și de dinamică (relative desigur), condiție esențială în funcționarea optimă a sistemului de învățămînt *.

b) permite înlăturarea unora din deficiențele organizatorice ale modernizărilor întreprinse pînă în prezent (de multe ori conjuncturale și lipsite de fundamentări izvorîte din cercetarea amplă, pe de o parte, a cerințelor economico-sociale, iar, pe de altă parte, a rezultatelor obținute în școală prin folosirea planurilor ce erau supuse schimbării sau înlocuirii).

Acțiunea de perfecționare a planurilor și programelor de învățămînt nu poate fi întîmplătoare și parțială, ci trebuie integrată unei strategii globale de perfecționare a sistemului de învățămînt, pe baza studierii atente și îndelungi a efectelor lor principale (dar și secundare). Avînd în vedere că efectele învățămîntului sînt, de regulă, pe termen lung, un minimum de timp pentru identificarea și studierea acestor efecte este absolut necesar.

c) oferă posibilitatea (ce trebuie tradusă în realitate) de a studia științific modul în care funcționează planurile de învățămînt în raport cu dinamica și direcțiile de evoluție ale științei și culturii, dar și cu diferite coordonate pedagogice și sociologice (relația dintre teoretic și practic, dintre disciplinele fundamentale și cele de profil, dintre aspectele instructive și cele educative etc.).

Trebuie să subliniem însă că măsurile de stabilizare a planurilor de învățămînt pentru următoarea perioadă sînt doar în parte eficiente în forma actuală. Eficiența lor este parțial anulată de faptul că elaborarea proiectelor noilor planuri este doar în parte rezultatul unor ample investigații experimentale anterioare, care ar fi permis fundamentarea lor științifică integrală. Datorită schimbărilor prea dese și prea numeroase din etapa anterioară, n-a fost posibilă nici identificarea și studierea științifică a tuturor efectelor structurilor anterioare ale conținuturilor școlare.

Cu toate acestea, prin perfecționările ce le vor fi aduse în urma discutării lor publice, noile planuri vor permite și vor determina un nou mod de a ne raporta la ele în vederea unor ulterioare îmbunătățiri necesare.

Discutarea publică, democratică, foarte necesară și utilă, nu poate suplini — cum se crede uneori — elaborarea bazată pe îndelungate cercetări și investigații a acestor documente.

3. De aceea, **considerăm că se impune**, în acest interval de 5 ani — ce va marca o relativă stabilitate a planurilor de învățămînt —, **să se întreprindă două tipuri de acțiuni de cercetare pedagogică** (nu separate, ci conjugate) :

— cercetări continui asupra planurilor (și programelor) existente, însoțite de analize și evaluări parțiale și finale, ce se vor constitui ca un fel de „bancă" de date, ce se vor converti ca puncte de plecare atît pentru eventuale perfecționări din mers, cît și pentru — **cercetări experimentale asupra unor noi variante de planuri de învățămînt** ce se conturează atît ca rezultat al evaluărilor parțiale amintîte, cît și pe baza noilor cerințe economico-sociale, cultural-științifice și umane ale etapei următoare, în așa fel încît pentru perioadele ce vor urma să fie elaborate proiecte ale unor planuri și programe de învățămînt deja validate de cercetarea pedagogică, în școli experimentale. Simularea efectelor probabile, studierea lor **într-o viziune prospectivă** constituie o necesitate stringentă a cercetării pedagogice. Spiritul prospectiv — prezent în toate documentele pregătitoare pentru Congresul al XII-lea al P.C.R., foarte pregnant în programele-cadru pentru dezvoltarea cercetării științifice în perioada următoare, pînă în anul 2000 — trebuie în mod necesar să fie extins în cercetarea pedagogică.

Determinarea cu mai mare vigoare a orientărilor, dar și a structurilor și conținuturilor școlii societății socialiste românești de la finele secolului nostru constituie o sarcină de mare răspundere pentru întreaga cercetare pedagogică.

Aceasta presupune introducerea cu mai multă îndrăzneală, dar și cu competență și responsabilitate a spiritului științific în școală, conjugarea mai pregnantă a eforturilor cercetării științifice specializate cu practica școlară, experimentarea cu mai mult curaj a unor noi soluții, a unor noi structuri, conținuturi și tehnologii didactice (în mai multe variante), care să răspundă în același timp cerințelor societății românești, dar și exigențelor și realizărilor pe plan mondial în domeniul învățămîntului. Acest fapt readuce în discuție importanța **cercetărilor comparative** în educație și învățămînt, cercetări care au luat o mare amploare pe plan mondial, dar care — din păcate — sînt puțin dezvoltate în țara noastră, îndeosebi în ultimii ani.

* Despre aceste aspecte mai pe larg în studiul nostru „Stabilitate și dinamică în sistemul de învățămînt" în „Revista de pedagogie" nr. 11/1977.

Cercetările de tip comparativ-prospectiv în elaborarea planurilor de învățămînt ar permite ca această acțiune să treacă din etapa elaborărilor de tip predominant impresioniste spre elaborări riguros fundamentate științific.

4. Pentru a așeza această acțiune pe un temei integral științific (deziderat ce decurge din necesitatea de a da prioritate și în sistemul de învățămînt **obiectivelor calitative)** se impune a investiga mai atent o serie de aspecte direct sau indirect implicate în procesul elaborării conținutului învățămîntului.

a) Între acestea **studierea direcțiilor, structurilor și ritmurilor de evoluție a științelor** ocupă un loc prioritar. În ultimă instanță, conținutul învățămîntului nu este decît o „prelucrare didactică" a științei. Tocmai de aceea elaborarea planurilor de învățămînt trebuie să reflecte modificările ce au loc în știință, atît sub raport structural, cît și funcțional (rolul și semnificația lor socială în timp). Sub raport structural aspectul cel mai semnificativ pare a fi **tendința spre interdisciplinaritate,** ce se conturează ca o trăsătură dominantă și de durată.

Se impune, din aceeași perspectivă, ca „prelucrarea didactică" a conținuturilor științei să permită familiarizarea elevilor cu caracterul procesual și cu accelerația acumulărilor științei (ferindu-i în același timp atît de tendința spre relativizare cît și spre absolutizare). De asemenea, trebuie investigate căile de evitare ca prin procesul „prelucrării didactice" să se piardă ceea ce este mai important și anume tehnicile și modalitățile de elaborare a conceptelor și ipotezelor științifice, care fac corp comun (sînt intrinseci) acestora. Pe această cale asimilarea conținuturilor didactice de către elevi nu s-ar reduce la însușirea și memorarea unui sistem de cunoștințe și adevăruri științifice (chiar fundamentale), ci ar permite asimilarea concomitentă (și cu precădere) a modalităților de elaborare a acestora și implicit dezvoltarea treptată a creativității, a unei anume atitudini față de adevărul științei, a receptivității și intereselor de cunoaștere etc., achiziții — cum se știe — foarte importante în perspectiva integrării socio-profesionale.

În acest fel structura și conținutul planurilor de învățămînt ar permite în mai mare măsură realizarea unora dintre obiectivele integrării școlii cu cercetarea științifică.

b) Un alt aspect important îl constituie cercetarea mai sistematică a impactului pe care-l au schimbările ce au loc în modelul calificării profesionale și în tipul de specializare impus de evoluția profesiunilor. Conceptul de calificare (ca și modalitățile de calificare) a suferit modificări notabile. Dacă pînă nu demult (cam pînă în deceniul al 5-lea) a fi calificat însemna a fi capabil să realizezi integral un produs (sau o sarcină profesională unitară și stabilă), astăzi a fi calificat înseamnă a putea preleva și utiliza informația în mediul profesional (a exploata corect o documentare științifico-tehnică, a citi un cadran, a fi capabil de contacte sociale și interpersonale etc.). Profesiunile și abilitățile necesare își pierd din ce în ce mai mult specificitatea rigidă, devenind asemănătoare de la o profesiune la alta, ceea ce impune un tip de specializare multilaterală, polivalentă și dinamică, care să asigure capacitatea de transfer de la o sarcină la alta și nu o calificare specifică, îngustă și rigidă. Desigur că aceste aspecte și tendințele de evoluție ce se prefigurează trebuie să se reflecte adecvat în structura și conținutul planurilor și programelor de învățămînt, ele determinînd modul de armonizare a disciplinelor fundamentale cu cele de specializare, a teoreticului cu practicul, a culturii generale cu cea profesională ș.a.

c) Un aspect esențial îl constituie cercetarea amplă a diferitelor caracteristici psiho-sociologice ale diferitelor categorii de vîrstă în cadrul populației școlare. Studierea nu numai pe orizontală (a situației de fapt), ci și pe verticală (a evoluției mentalităților și aspirațiilor, a atitudinilor și intereselor diferitelor categorii de elevi și studenți, pe grupe de vîrstă) în așa fel încît concluziile acestor investigații să poată fi luate în seamă în fundamentarea științifică a planurilor și programelor de învățămînt. Este de presupus că răspunzînd în mai mare măsură unor opțiuni ale tinerilor înșiși, eficiența activității didactice va spori și pe linia formării structurilor de personalitate (nu doar în privința instrucției).

d) În fine, pentru a evita transformări forțate și pentru a spori șansele de reușită a modificărilor propuse ar trebui investigată mai profund „logica internă" a sistemului de învățămînt, caracteristicile interne ale funcționării sale, care pot accepta sau refuza (total sau parțial) unele modificări sau pot determina schimbarea sensului inițial al măsurilor propuse. Multe din eșecurile unor încercări de transformare și optimizare a sistemului de învățămînt se datorează desconsiderării acestor aspecte interne, care refuză, deturnează, reduc aria și forța de manifestare sau încetinesc considerabil ritmul de producere a efectelor așteptate.

EDUCAȚIA ȘI AUTOEDUCAȚIA MORALĂ A VIITORILOR PROFESORI ÎN CENTRUL PEDAGOGIEI UNIVERSITARE

Conf. univ. dr.
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Creșterea ponderii factorului moral în construcția societății socialiste multilateral dezvoltate solicită o atenție deosebită față de organizarea și conducerea științifică a procesului de formare morală a tineretului universitar, viitor eșalon al intelectualității de tip nou din țara noastră. Diferențierea continuă și profundă a datoriilor morale ale personalității, în funcție de particularitățile profesiunii în unitate indisolubilă cu normele moralei comuniste — tendință a conținutului normativ al moralei — necesită o organizare minuțioasă a procesului educativ în institutele de învățămînt superior.

Așa cum arăta Friedrich Engels, nu numai fiecare clasă socială, ci și fiecare profesiune cere morala sa: prima reflectă structura socio-economică, cea de-a doua atitudinea față de pregătire și modul de exercitare a profesiunii alese.

În societatea socialistă multilateral dezvoltată, morala profesională, fiind un domeniu al realizării și adaptării principiilor și normelor de bază ale moralei comuniste în îndeplinirea sarcinilor cotidiene, devine un mijloc de reglementare etică a relațiilor individului cu societatea în cadrul schimbului de activități interumane. De aici, rezultă importanța deosebită a educației moral-profesionale a diferitelor categorii de oameni ai muncii și îndeosebi pentru studenții universității, viitori profesori, dacă avem în vedere sarcina lor de mare răspundere — de a modela, instrui și forma viitoarele generații ale poporului nostru. Este un adevăr axiomatic, că eficiența și calitatea influențelor educaționale ale cadrului didactic depind de calitățile moral-profesionale ale acestuia. Formarea tineretului școlar în spiritul eticii și echității socialiste, înarmarea lui cu capacități de autoperfecționare multilaterală colectivă și individuală, angajarea sa rapidă și plenară în procesul făuririi noii societăți depind într-o măsură considerabilă de calitățile moral-politice și profesionale ale cadrelor didactice, de devotamentul, dăruirea și pasiunea acestora față de profesiunea de specialist și educator comunist.

Formarea acestei înalte responsabilități profesionale depinde la rîndul său de înțelegerea de către viitorii profesori a importanței sociale a profesiunii alese, de motivația superioară a acestei opțiuni, iar acești factori subiectivi de esență socială superioară au o influență covîrșitoare asupra eforturilor viitorilor profesori, în vederea pregătirii și desăvîrșirii propriei personalități. De aceea, includerea tineretului universitar într-un proces sistematic și activ de autoeducație moral-profesională trebuie privită ca o premisă, condiție și în același timp garanție, a maturizării sociale și angajării lor totale în procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării țării noastre spre comunism.

Un studiu întreprins de noi asupra particularităților procesului de autoeducație la studenții din Universitate pe un eșantion de 272 de subiecți din anul I de la diferite facultăți confirmă legătura strînsă care există între educația și autoeducația moral-profesională și atenția de care trebuie să se bucure aceasta în sfera pedagogiei învățămîntului superior. Din totalul subiecților investigați 245, adică 90,10% manifestă interes pentru autoeducație. Din aceștia, 49,3% urmăresc autoperfecționarea caracterului, 64% depun eforturi pentru formarea unor trăsături de personalitate necesare în realizarea idealului profesional, 17,1% pentru formarea unei culturi generale cît mai ample. Un procent mic, 9,9% din subiecții chestionați neagă necesitatea autoeducației, considerînd procesul de formare a personalității lor încheiat, opinie evident eronată.

Studiul asupra factorilor determinanți ai procesului de autoeducație la studenți evidențiază următoarele date: pe primul loc se situează înțelegerea necesității și importanței autoeducației pentru realizarea idealului profesional (29%); pe locul doi, greutățile întîmpinate în legătură cu realizarea exigențelor disciplinei universitare (22,8%); pe locul trei, cucerirea unui anumit prestigiu insuflat de exem-

plul unor mari personalități (20%); pe locul patru succesele deja înregistrate în cadrul procesului educațional (15,1%); pe locul cinci dorințe de autoafirmare (12,6%) și în sfîrșit pe locul șase anumite raporturi de prietenie, dragoste (6,6%). Din totalul subiecților chestionați un procent mic (4%) nu pot preciza factorii determinanți, iar 4,9% nu-i indică. O privire atentă asupra acestor date evidențiază faptul că preocupările de autoperfecționare sînt determinate în esență de tendința și dorința realizării idealului profesional.

Trebuie însă reținut că studenții care depun eforturi pentru autoeducație nu obțin în mod automat și rapid succesele dorite. Unii dintre ei se confruntă cu o serie de greutăți, cum sînt: lipsa de perseverență, voință slabă (pe locul întîi, 15,5%); neîncrederea celor din jur, în special a unor cadre didactice și colegi, față de posibilitățile lor (locul doi, 14,3%); incapacitatea de adaptare rapidă la mediul universitar (pe locul trei, 13,4%); neputința de a se opune influențelor negative exercitate de unele elemente de la periferia vieții studențești (pe locul patru, 5,3%); pe locul cinci (4,4%) se situează cei ce nu au încredere suficientă în forțele proprii. Din studenții chestionați, 10,6% întîmpină greutăți în sesizarea factorilor respectivi, iar 11,4% nu-i menționează.

Capacitatea de a discerne factorii interni și externi care condiționează procesul de autoeducație are o importanță deosebită pentru autoperfecționarea studenților și în același timp reflectă nivelul dezvoltării lor individuale. În același timp trebuie menționat că succesul muncii de autoeducație moral-profesională a studenților este determinat și de nivelul de pregătire al acestora pentru această activitate, de cunoașterea procesualității și mijloacelor adecvate. Dar așa cum rezultă din datele obținute, un procent mare de subiecți (37%) întîmpină dificultăți în denumirea procedeelor autoeducaționale folosite. Afirmații ca: „nu folosesc o metodă anume", „depinde de la caz la caz", „nu am avut metode, am acționat după impulsul de moment", „nu am găsit procedeul eficient", „mă străduiesc să mă formez pentru a-mi realiza visul" etc., reflectă lipsa unei pregătiri corespunzătoare în acest domeniu și desigur necesitatea unei îndrumări sistematice și competente din partea cadrelor didactice universitare.

Activitatea depusă de studenți pentru propria perfecționare depinde într-o măsură considerabilă și de gradul de înțelegere a esenței și importanței acestei munci; or, din discuții, sondaje de opinii, chestionare se poate constata că numărul studenților care dovedesc stăpînirea de noțiuni clare în acest domeniu este redus. Astfel, din eșantionul amintit, numai 21,5% cunosc corect sensul noțiunii, 56,5% cunosc doar parțial, iar restul au o imagine superficială sau chiar eronată despre acest proces.

O premisă de bază a muncii de autoperfecționare a studenților este motivația, orientarea și nivelul de conștientizare a motivelor ce-i stimulează la activitatea respectivă. Și în cadrul studiului întreprins de noi, deși marea majoritate a subiecților antrenați în activitatea de autoperfecționare aveau o motivație cu orientare morală, 37,8% la sută se conduceau după interese strict personale și chiar individualiste, iar numeroși subiecți nu erau preocupați de aprofundarea acestei probleme esențiale pentru munca de autoeducație.

Instaurarea unei optici moderne asupra esenței profesiunii didactice la toate nivelurile, începînd cu universitatea, care concepe și apreciază nivelul calificării cadrelor nu numai din punctul de vedere al competenței și creativității profesionale, ci, în aceeași măsură și al concepției despre lume, al orizontului psiho-pedagogic și etic, este un imperativ al zilelor noastre.

Dat fiind faptul că între educația și autoeducația moral-profesională este o strînsă interdependență și condiționare reciprocă, este necesară conceperea unui sistem unitar de îndrumare științifică a studenților, pe baza unor programe întocmite la nivelul anilor și grupelor de studiu de către îndrumătorii respectivi — cadre didactice — în colaborare cu organele A.S.C., program care să aibă în vedere în primul rînd profilul fiecărui institut, al fiecărei facultăți. În elaborarea lor să se țină seama de nivelul dezvoltării conștiinței și conduitei morale, de orientarea, tradițiile, experiența colectivă și individuală ale studenților, elemente de bază pentru a iniția și organiza în mod științific și eficient un proces de educație și autoeducație morală în mediul universitar. În acest context, trebuie de asemenea să aibă loc înarmarea tuturor studenților anului I cu noțiuni clare despre esența, conținutul, metodele și procesualitatea muncii de educație și autoeducație moral-profesională la vîrsta tinereții. Totodată, trebuie să se aibă în vedere individualizarea atentă a muncii educative, care reprezintă una din principalele căi de creștere a eficienței activității de pregătire morală și profesională a viitorilor profesori și specialiști.

Includerea fiecărui student, încă din primele săptămîni ale activității universitare, într-un proces activ de autoeducație, intensificarea și perfecționarea continuă a activității celor ce au început în mod independent acest proces, constituie o premisă esențială a succesului muncii educative în general și a celei moral-profesionale în special. Conducerea pedagogică a acestui proces asigură o evoluție corespunzătoare fiecărui student,

formarea unei motivaţii sociale şi previne eventualele momente de stagnare sau involuţie în formarea personalităţii lor.

La vîrsta studenţiei obiectul principal al educaţiei şi autoeducaţiei morale îl reprezintă un complex de trăsături de personalitate în conformitate cu idealul moral şi profesional spre care tinde fiecare tînăr. Existenţa unei concordanţe depline între idealul de viaţă şi cel profesional determină apariţia la studenţi a unui puternic interes pentru variatele forme de activităţi universitare : cursuri, seminarii, lucrări practice, practica pedagogică şi productivă, muncă ştiinţifică, politică, obştească. La declanşarea acestui proces de autoperfecţionare moral-profesională a studenţilor o contribuţie importantă o aduce valorificarea implicaţiilor etice ale tuturor obiectelor de studiu, precum şi natura raporturilor interpersonale profesor-profesor, pofesor-student, student-student ce se stabilesc în cadrul acestui climat socio-cultural-ştiinţific universitar.

Includerea cît mai timpurie a studenţilor în activităţile profesionale şi obşteşti ale unor colective de muncă — în fabrici, uzine, laboratoare, şcoli — în conformitate cu principiul integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, creează condiţii optime pentru aprofundarea caracterului formativ al activităţii universitare, conduce la formarea unor trăsături moral-politice şi profesionale esenţiale pentru orientarea şi activizarea lor.

La marea adunare populară din Timişoara, cu prilejul deschiderii noului an de învăţămînt, tovarăşul NICOLAE CEAUŞESCU a accentuat că **„este nevoie să aplicăm cu fermitate măsurile stabilite privind practica şi participarea la muncă a studenţilor şi elevilor împreună cu cadrele didactice ; numai aşa tinerii vor putea — la terminarea şcolii, a universităţii sau institutului politehnic — să se încadreze activ în muncă, să-şi îndeplinească rolul important în procesul de producţie, aşa după cum este necesar să ridicăm la un nivel tot mai înalt întreaga cercetare ştiinţifică“.**

Activitatea într-un colectiv strîns unit conduce la îmbogăţirea experienţei relaţiilor interumane, actualizează şi dezvoltă interesele studenţilor faţă de aspectele etico-profesionale, contribuie la formarea unei opinii publice sănătoase, a unor criterii obiective de apreciere şi autoapreciere, atît de importante pentru stimularea eforturilor de educaţie şi autoeducaţie moral-profesională.

Capacitatea de autoapreciere corectă devine un stimulent al acţiunii de corectare a lipsurilor, de perfecţionare a trăsăturilor pozitive numai în anumite condiţii, pentru crearea cărora cadrele didactice universitare au sarcina să depună eforturi sistematice. Dintre aceste condiţii absolut necesare, enumerăm : relaţii interpersonale optime între membrii grupei, un înalt spirit de răspundere colectivă şi personală aspiraţii profesional-ştiinţifice superioare. În activitatea universitară curentă există numeroase rezerve interne ce necesită o utilizare adecvată : recenzarea reciprocă a unor lucrări, referate, dezbaterea colectivă a activităţilor individuale sau de grup, elaborarea şi discutarea unor caracterizări, întocmirea unor caracterizări reciproce etc.

Înarmarea studenţilor din anul I cu criterii ştiinţifice şi etice de apreciere — element de bază al conducerii pedagogice — garantează instaurarea unui climat socio-afectiv optim din punctul de vedere al moralei comuniste şi formarea unui comportament adecvat activităţii universitare. Aceste criterii precise de apreciere, a căror însuşire de către studenţi trebuie urmărită în cadrul fiecărui tip de activitate, vizează în principal laturile esenţiale ale activităţii şi comportamentului lor, cum sînt : conţinutul, forma şi modul de realizare a diferitelor sarcini, raportul dintre calitatea muncii desfăşurate şi posibilităţile reale ale studentului sau grupei la un moment dat, atitudinea faţă de îndeplinirea obligaţiilor curente, dorinţa, preocuparea şi capacitatea de a-şi apăra convingerile ştiinţifice, morale, adevărul în general şi modalităţile utilizate în acest sens.

Contribuţia procesului instructiv-educativ universitar la declanşarea şi desfăşurarea tendinţei şi activităţii de autoeducare morală şi profesională este deosebit de importantă. În acelaşi timp, însă, trebuie menţionat că la rîndul său activitatea de autoperfecţionare colectivă şi individuală a studenţilor contribuie direct la valorificarea maximă a potenţelor formative ale procesului instructiv-educativ, iar nedeclanşarea acesteia diminuează simţitor influenţa pedagogică. De aceea, includerea tuturor studenţilor într-un proces intens de autoperfecţionare moral-profesională trebuie privită ca una din verigile de bază ale muncii instructiv-educative în universitate. Această necesitate este impusă şi de faptul că progresul rapid al societăţii noastre, viitorul omenirii, determină o accelerare intensă a dezvoltării tinerei generaţii. Introducerea unui sistem ferm de stimulare şi orientare a eforturilor proprii pentru formarea şi perfecţionarea multilaterală a elevilor încă de la vîrsta preadolescenţei, presupune din partea cadrelor didactice stăpînirea unor noţiuni clare, experienţă proprie şi mijloace eficiente de autoeducaţie pe care trebuie să le însuşească în facultate. Numai pe baza trăirii unei experienţe proprii într-un domeniu atît de complex, tînărul profesor poate contribui cu competenţă şi pasiune la cultivarea uneia dintre cele mai de preţ bogăţii ale patriei noastre — inteli-

genţa şi spiritualitatea tinerelor generaţii.

Eforturile sporite ale cadrelor didactice universitare în fundamentarea ştiinţifică a unor direcţii de bază ale pedagogiei şi realizarea practică a cerinţelor ce decurg din acestea contribuie la îndeplinirea sarcinilor stabilite de Directivele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 şi orientările de perspectivă pînă în 1990. Indicaţiile secretarului general al partidului, tovarăşul NICOLAE CEAUŞESCU, accentuează sarcinile ce revin şcolii noastre în etapa actuală pentru **„prosperitatea şi progresul societăţii româneşti, în pas cu cele mai noi cuceriri ale civilizaţiei moderne"**.

BIBLIOGRAFIE

1. * * * *Directivele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 şi orientările de perspectivă pînă în anul 1990* (proiect), „Scînteia" din 12 iulie 1979.
2. NICOLAE CEAUŞESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România*, Bucureşti, Ed. politică, 1976.
3. NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare rostită la marea adunare populară din Timişoara, la deschiderea noului an de învăţămînt*, „Scînteia", 16 sept. 1979, p. 3.
4. T. EFIMOV, A. E. SOLOVIOVA, *Problemi nravstvenovo vospitania studentov*, Iz. Moskovskovo gosudarstvenovo Universiteta, 1977.

Educaţia permanentă

În contextul demersurilor multiple şi mult diversificate pentru modernizarea acţiunii larg sociale de formare a personalităţii individului, de statuare a parametrilor individuali pe coordonatele de progres general al societăţii noastre socialiste preocupările în direcţia modernizării actului educaţiei primesc un mare coeficient de importanţă; iar, dacă aceste preocupări sînt străbătute şi de o necesară tendinţă novatoare, de căutări cu manifestă tentă de perfecţionare a educaţiei, atunci meritul lor devine de necontestat. Este, de fapt, nota generală ce caracterizează şi cartea* recent apărută, al cărei autor este Ioan Jinga.

Pentru autor—temperament lucid prin vocaţie şi vizionar prin profesie—un adevărat mobil determinant în scrierea cărţii l-au constituit preţioasele indicaţii cuprinse în documentele de partid precum şi Proiectul de Directive în care se menţionează că procesul de formare profesională a forţei de muncă se va realiza în strînsă legătură cu cerinţele economiei şi ale vieţii sociale, precum şi cu exigenţele impuse de progresul tehnic. „În condiţiile creşterii gradului de complexitate a producţiei, ale extinderii mecanizării şi automatizării, va trebui să se asigure o astfel de calificare tuturor muncitorilor încît aceştia să poată executa în bune condiţiuni operaţiile de reglare, supraveghere tehnică şi întreţinerea maşinilor şi utilajelor la care lucrează".

Este vorba, aşadar, de un program complex de formare a personalităţii individului, de înnobilarea fiecărei personalităţi cu acei factori de progres care să-l facă apt să se adapteze perfect unei lumi în permanentă transformare, în permanent proces multiplu ascendent. Dar această formare permanentă trebuie abordată în primul rînd sub raport autoformativ, efortul individului fiind determinant şi devenind, de fapt, esenţa întregului proces. Este şi coordonata sub care se înscrie cartea lui Ioan Jinga.

Structurată echilibrat, pe un sumar armonios constituit, cartea lui Ioan Jinga porneşte de la o serie interesantă şi necesară de „precizări conceptuale", abordează aspecte ale „educaţiei adulţilor în sistemul educaţiei permanente" şi stabileşte preţioase puncte de contact între cele două concepte integratoare, pentru ca, dezbătînd probleme referitoare la „metodele educaţiei permanente", să-şi încoroneze eforturile de sinteză cu abordarea „perspectivelor educaţiei permanente", în cadrul cărora autorul poate conclude credibil: „Tocmai de aceea este imperios necesar să se promoveze prin politica educaţiei, orientări care să faciliteze înţelegerea implicaţiilor la scară naţională şi mondială ale revoluţiei tehnico-ştiinţifice ca realizare şi ca efecte ambivalente, implicaţiile etice, umaniste care le incumbă cerinţa obiectivă a cooperării internaţionale" (p. 127).

Oprindu-se cu precădere asupra sistemului educaţiei permanente din ţara noastră, cartea lui Ioan Jinga continuă cu seriozitate preocupările autorului, preocupări materializate în articole, studii şi cărţi; este, de fapt, un alt argument care pledează pentru lectura cărţii, dar şi pentru reflecţia pe marginea celor cuprinse în rîndurile ei. Credem că aceasta este şi dorinţa autorului, care a reuşit printr-un admirabil efort de sinteză să-şi facă propriu un bogat aparataj bibliografic de specialitate, modul discret în care prezenţa bibliografiei se face simţită în paginile cărţii, constituie una din virtuţile esenţiale ale demersului prezentat al lui I. Jinga.

Cartea ne apare drept o încercare fructuoasă de a menţine în prim planul practicii educative problemele complexe ale educaţiei permanente, probleme ce formează din ce în ce mai mult aria esenţială a practicii social-educative; este şi motivul pentru care îi salutăm apariţia,considerînd că prezenţa ei în planul larg al dezbaterilor şi căutărilor moderne pentru perfecţionarea educaţiei poate revigora gradul şi calitatea înnoirilor.

Prin problematica adusă în discuţie, cartea lui Ioan Jinga este o realitate tonifiantă într-un plan în general sărac în abordări curajoase şi utile.

Sever Varlaam

* **IOAN JINGA, Educaţia permanentă**, Ed. ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1979.

(Urmare din pag. 6)

ţională din părţile Aradului (cap. 1), o atenţie mare este acordată cercetării reţelei şcolare (cap. 2) şi organizării învăţămîntului (cap. 3) ; se remarcă aici analiza şcolilor din fiecare localitate, realizată pe baza unei ample documentări de arhivă şi a unei bogate bibliografii. Deşi conţinutul învăţămîntului (cap. 4) este tratat mai sumar, ilustraţia fotografică de la sfîrşitul cărţii ne oferă o imagine sugestivă a situaţiei cărţilor şcolare din această perioadă. Referirile la modul de pregătire a învăţătorilor în „Preparandia" arădeană, la rolul cultural al şcolii şi la situarea şcolii arădene în contextul general al culturii române (cap. 5, 6, 7), întregesc imaginea acestei importante secvenţe istorice a învăţămîntului arădean.

După cum arată autorul, „valoarea istorică a acţiunii formative pe care educatorii arădeni au desfăşurat-o cu disponibilitate faţă de înnoirile ce-au apărut în aria de activitate a şcolii europene constă în integrarea tinerei generaţii în modul de simţire şi gîndire al comunităţii naţionale."

Prin conţinut, arie tematică şi bogată documentaţie, cartea de faţă reprezintă o contribuţie notabilă la istoria învăţămîntului românesc.

OCTAVIAN MĂNDRUŢ

POSIBILITĂȚI DE PROIECTARE ȘI ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂRII FIZICII ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚILOR DE CREAȚIE

Prof. ELENA ȘEBE

Tehnologia didactică se definește ca proiectarea (obiectivelor, conținutului, metodelor, mijloacelor), organizarea, evaluarea și reglarea pe baza datelor evaluării a unui sistem de instruire, folosind datele de care dispune știința și tehnica actuală [1].

De aici rezultă că tehnologia didactică impune precizarea scopului, iar definirea finalităților instructiv educative și a obiectivelor concrete ce trebuie realizate la fiecare nivel de școlarizare se întemeiază pe deducerea lor din finalitățile generale ale învățămîntului.

Ținînd seama de faptul că în toate domeniile, cunoștințele prezintă un mare grad de perisabilitate, este necesară proiectarea unui învățămînt care să urmărească, îndeosebi, dezvoltarea gîndirii elevilor, formarea și dezvoltarea capacității de cunoaștere și creație, însușirea instrumentelor intelectuale, elaborarea unui comportament flexibil.

Acestea reprezintă scopuri generale și prioritare ale învățării, care pot fi ușor aplicate în învățarea fizicii. După parcurgerea unui curs întreg de fizică, de la clasa a VI-a pînă la a XII-a, putem spune mai mult, și anume, că urmărim realizarea la elevi, a unor obiective precise, care conțin implicit în ele și căile de realizare prin :

a) organizarea întregului curs în unități și teme principale, astfel ca obiectivele fiecărei lecții să poată fi justificate ca necesare în atingerea unui obiectiv mai larg ;

b) definirea obiectivelor, astfel încît capacitățile umane pe care le reprezintă să poată fi identificate clar, fie că sînt deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații, deprinderi motorii sau atitudini. Aceste categorii vor implica la rîndul lor necesitatea capacităților subordonate ;

c) proiectarea unei secvențe de predare pentru a lua cunoștință de capacitățile subordonate ce pot facilita atingerea obiectivului de către elev ;

d) identificarea fiecărui tip de capacitate subordonată reprezentată în secvență (discriminări, concepte, reguli, informații etc.) ;

e) alegerea unei singure capacități, concepte, reguli etc., țintă ca obiectiv de lecție, stabilind concordanța între timpul estimat de învățare și lungimea perioadelor de instruire disponibile ;

f) organizarea pentru fiecare obiectiv a unui plan de predare, ținînd seama de evenimentele de instruire și de condițiile de învățare eficientă, necesare pentru fiecare rezultat al învățării ;

g) după stabilirea listei evenimentelor instrucționale, incluzînd și pe cele necesare pentru eficiența învățării, se alege un mijloc de instruire pentru fiecare eveniment instrucțional ;

h) în urma primei lecții desfășurate se evaluează performanța elevului pentru a se stabili dacă obiectivul acesteia a fost atins.

Respectînd logica acestor etape general valabile de instruire, am considerat că învățarea fizicii în școală poate satis-

1 EUGEN NOVEANU, Tehnica programării didactice (cap. Macroprogramarea procesului de instruire), E.D.P., 1974.

face următoarele obiective generale (de învățare) :

— identificarea sistemelor și fenomenelor fizice ;
— observarea și descrierea lor fenomenologică ;
— compararea sistemelor și proceselor fizice ;
— exprimarea rezultatelor acestor operații în limbaj fizic ;
— reprezentarea rezultatelor în tabele, schițe, grafice etc. ;
— desprinderea unor concluzii corecte din mai multe fenomene observate sau informații primite ;
— efectuarea unor măsurători cu aprecierea erorilor survenite, evaluarea preciziei și stabilirea cauzei erorii măsurătorilor ;
— valorificarea rezultatelor măsurătorilor ;
— descoperirea și stabilirea relațiilor cantitative între mărimi fizice, enunțarea unor legi cu stabilirea limitelor de aplicabilitate ale unor legi ;
— realizarea unor experimente după model, desen sau instrucțiuni, ca și formularea unei ipoteze și proiectarea unui experiment care să poată verifica legea ;
— punerea corectă a întrebărilor (ce, cum, de ce ?) în studierea fenomenelor fizice ;
— mînuirea corectă a aparatelor și instrumentelor celor mai frecvent utilizate în activitatea de laborator și în practică ca și descifrarea proceselor ce se desfășoară în aceste aparate ;
— folosirea corectă a tabelelor matematice și de constante fizice în activitatea de cercetare științifică și în cea tehnică.

În funcție de obiectivele generale stabilite aici fiecare an de studiu a avut lista sa de obiective specifice (elementare) pe capitole și lecții, (ceea ce am realizat pentru clasele VI-VIII, în lucrarea „Caiet de activitate independentă la fizică" — sub tipar —, conform programelor și manualelor în vigoare.

Aceste obiective (atît cele generale, cît și cele elementare) impun fizicii, ca obiect de învățămînt, deplasarea accentului către formarea de capacități și nu de comportamente finale, cu domeniu îngust de valabilitate. Formarea de capacități implică mult mai mult decît o prezentare organizată a informației sau o listă de comportamente ; ea presupune nu numai activitate, ci și o participare, care poate și trebuie să fie motivată de un nou context. De aceea, în definirea obiectivelor generale și elementare ale fizicii ca obiect de învățămînt a apărut necesitatea de a porni de la conceptul de capacitate și nu de la cel de comportament. Mai precis, în alcătuirea fișelor de lucru pentru clasele VI—VIII, am operat consecvent cu capacitatea de investigație experimentală și cu capacitatea de transfer.

Capacitatea de investigație experimentală presupune în esență utilizarea metodei experimentului științific, în cazul în care elevul este pus în condițiile de cunoaștere a naturii.

Componentele acestei capacități pe care le-am evidențiat operațional sînt :

1) identificarea sistemului material, de exemplu în temele : producerea și transferul căldurii, structura substanței, sarcina electrică și cîmpul electric, curentul electric, mașini simple, conservarea energiei mecanice ș.a. ;

2) delimitarea procesului în care este angajat sistemul ; de exemplu la temele : lucrul mecanic, energia cinetică, potențială, compunerea forțelor, echilibrul fluidelor ș.a. ;

3) reprezentarea factorilor care condiționează procesul ; de exemplu la temele : mașini simple, echilibrul fluidelor, căldura și lucrul mecanic, producerea și transferul căldurii ș.a. ;

4) identificarea relațiilor dintre factorii găsiți ; de exemplu la temele : mișcarea mecanică, inerția și masa corpurilor, forța și măsurarea ei ș.a. ;

5) formularea ipotezelor cu privire la categoriile din care fac parte ; de exemplu la temele : inerția și masa corpurilor, mișcarea și repausul, mișcarea uniform variată, mișcarea oscilatorie, echilibrul corpurilor, presiunea, magnetismul, curentul electric, curentul de greutate, compunerea forțelor etc. ;

6) proiectarea experimentului ; de exemplu la temele : echilibrul corpurilor, mașini simple, căldura și lucrul mecanic, producerea și transferul căldurii, structura substanței, sarcina electrică, curentul electric, Legea lui Ohm ș.a. ;

7) experimentarea, măsurarea și înregistrarea datelor, de exemplu la temele : cîmpul magnetic, inducția electromagnetică, sarcina electrică, cîmpul electric, structura substanței, producerea și transferul căldurii, echilibrul corpurilor, presiunea, mișcarea uniform variată, densitatea corpurilor, forța și măsurarea ei, aria, lungimea, volumul ș.a. ;

8) prelucrarea datelor cu precizia impusă de ipoteză (erori) ; de exemplu la temele : măsurarea lungimii, suprafeței, volumului, duratei, forța și măsurarea ei, masa și densitatea corpurilor, mișcarea uniform variată, echilibrul corpurilor, căldura și lucrul mecanic, producerea și transferul căldurii etc. ;

9) formularea concluziei privind categoria de relații în care se încadrează cea studiată ; de exemplu la temele : măsurarea lungimii, suprafeței, volumului, duratei, echilibrul corpurilor solide și presiunea, producerea și transferul căldurii, cîmpul magnetic și inducția electromagnetică ;

10) confruntarea cu ipoteza ; de exemplu la temele : măsurarea lungimii, ariei, volumului, duratei, forța și măsurarea ei, masa și inerția corpurilor ș.a. .

Formarea capacității de transfer constă în utilizarea unei experiențe acumulate anterior, într-o situație nouă.

În cercetările noastre, structura acestei capacități este determinată de tipurile de transfer, care se evidențiază :

— în funcție de efectul pe care-l are interacțiunea dintre cele două performanțe în : **1)** transfer : **a)** pozitiv, b) negativ și c) nul ; de exemplu la temele : inerția și masa corpurilor, densitatea corpurilor, mișcarea și repausul, mișcarea rectilinie și uniformă, mișcarea uniform variată etc. ; **2)** în funcție de distanța dintre performanțe în : a) specific și b) nespecific ; de exemplu la temele : mărimi fizice, forța și mișcarea, lucrul mecanic și energia, compunerea forțelor, mașini simple, echilibrul fluidelor, căldura și lucrul mecanic ș.a. ; **3)** în funcție de sensul în care se exercită influența dintre cele două performanțe : a) transfer de extrapolare și b) de recurență ; de exemplu la temele : forța și măsurarea ei, lumina, mărimi fizice, forța și mișcarea, Legea conservării energiei, compunerea forțelor, echilibrul corpurilor etc.

Acțiunea unei performanțe, a rezultat și din cercetările efectuate de noi că are o rază de acțiune, o intensitate și un sens, deci un caracter cvasivectorial, care se manifestă pe tot parcursul vieții elevului — viitor cetățean.

Ținînd seama de structura acestor două capacități, am stabilit o corespondență desfășurată între fiecare întrebare a fișelor și capacitatea vizată după care am elaborat probe de control, fie la sfîrșit de an școlar, fie la sfîrșit de capitol pe care le-am aplicat efectivului claselor cu care am lucrat (clase experimentale) și unor efective de elevi care n-au lucrat cu astfel de fișe (clasa de control).

Probele de control aplicate au urmărit verificarea utilității fișelor de lucru prin :

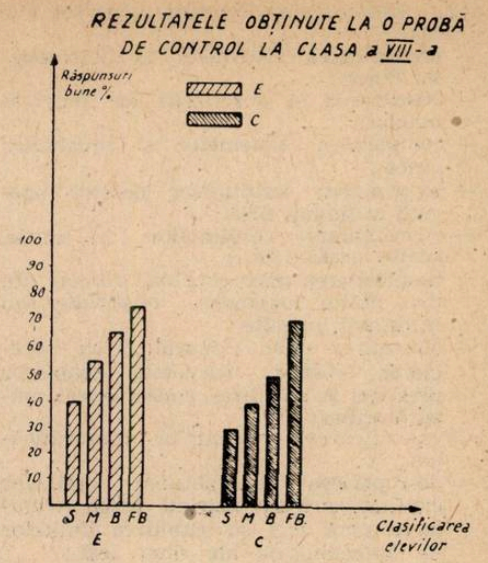
— volumul și calitatea însușirii cunoștințelor esențiale ;

— capacitatea de utilizare a metodei experimentului științific în condițiile de cunoaștere a naturii ;

— capacitatea de a utiliza experiența acumulată anterior într-o situație nouă.

Pentru fiecare întrebare din probele de control am acordat un punctaj fix pe baza căruia s-au apreciat răspunsurile în procente.

Între rezultatele obținute la clasele experimentale și la clasele de control se observă o diferență netă între răspunsurile acelorași categorii de elevi (slabi, mediocri, buni, f. buni), această diferență crescînd la clasele a VIII-a față de clasele a VI-a (vezi graficul).



Rezultatele atestă influența pe care o exercită asupra performanțelor școlare luarea în considerație a strategiilor didactice.

Diferențele apar semnificative la clasa a VIII-a, cînd atît profesorul, cît și elevii s-au obișnuit cu sistemul de lucru respectiv și pot deduce cu mai multă ușurință obiectivele urmărite în itemurile fișelor de lucru.

Răspunsurile incomplete se caracterizează prin lipsa diferenței specifice (de ex. în stabilirea forței, inerției ...) sau prin substituirea unor noțiuni prin altele.

Aceasta implică necesitatea însușirii de către elevi a deprinderii riguroase de a opera cu noțiunile asimilate, în situații noi : utilizarea adecvată a terminologiei, alegerea criteriilor și elaborarea clasificărilor, efectuarea operațiilor de măsurare, înregistrarea rezultatelor, observațiilor, interpretarea faptelor specifice, observațiilor sau rezultatelor experimentale.

Prin cadrul colectiv în care se desfășoară, utilizarea fișelor creează premise favorabile pentru colaborare și ca atare, activizarea elevilor clasei. Preocupați de a găsi soluția optimă, elevii cooperează, fac ipoteze, le mențin sau le neagă cu propriile argumente sau contraargumente, pe care le analizează și le colectează. Din compararea rezultatelor obținute la probele date de elevii claselor experimentale în raport cu colegii lor de la clasele de control, se poate observa superioritatea efortului intelectual pe care-l solicită lucrul cu fișele de activitate independentă. Prin această activitate, elevii slabi și mediocri, nu numai că-și exersează capacitatea intelectuală, ci ei realizează o și mai mare intensificare, un ritm rapid de dezvoltare a tuturor acestora, comparativ cu ritmul de dezvoltare înregistrat de școlarii buni și foarte buni.

CLASA EXPERIMENTALĂ (E) - 38 elevi

CLASIFICAREA ELEVILOR	SIMBOL	MEDIA RĂSPUNSURI BUNE %
slabi 2	S	39,6%
medii 13	M	54 %
buni 14	B	65 %
f. buni 8	F.B.	75 %

CLASA DE CONTROL (C) - 39 elevi

CLASIFICAREA ELEVILOR	SIMBOL	MEDIA RĂSPUNSURI BUNE %
slabi 1	S	30%
medii 14	M	38,2%
buni 16	B	48,5%
f. buni 8	F.B.	68%

Structura fișelor, poate avea forme variate ; ea poate cuprinde în întregime lecția sau numai una ori mai multe secvențe ale lecției. De cele mai multe ori, conținutul fișelor nu poate realiza decît anumite momente esențiale din lecție și ca urmare ele trebuie alternate cu alte procedee didactice cum sînt : conversația euristică, exercițiul, precum și cu explicația sau demonstrațiile realizate de profesor și elevi. Cu toate că fișele sînt un procedeu prin care activitatea elevului trece și se manifestă pe primul plan, puține sînt situațiile didactice în care rolul și personalitatea profesorului să apară atît de evidentă ca aici. De aceea, profesorului i se cere o minuțioasă pregătire a lecției și mai ales a momentelor de utilizare a fișelor. Totodată, profesorului i se cere a fi capabil să anticipeze și să sesizeze momentele dificile ale fișei, pentru a interveni și dirija discuțiile elevilor. Într-un cuvînt, el trebuie să aibă toate calitățile unui bun „moderator" pentru ca activitatea elevilor să fie eficientă.

RECEPTAREA LITERATURII ÎN ȘCOALĂ ȘI RAȚIONAMENTUL DEDUCTIV

Prof. IOAN CONSTANTIN MUNTEANU
Liceul economic și de drept administrativ „Ion Ghica", Brăila

O inadvertență didactică înrădăcinată în predarea literaturii, consacrată adesea de metodică și de manualele în uz o constituie utilizarea deducției după care înțelegerea unei opere literare trebuie să pornească de la formularea temei, de la fixarea categoriei (tipului). În felul acesta, „înainte de a-și însuși — prin analiza la obiect — semnificația fiecărui text, i se oferă elevului un succedaneu al acesteia printr-o aserțiune silogistică, o abstracție" [1]. Pe această cale, o operă epică este redusă la o idee sau la o „morală", preexistentă comunicării artistice, iar o poezie lirică rămîne cu totul în afara receptării specificului ei, care este menit să materializeze tocmai ceea ce limbajul prozaic nu poate exprima.

TOTUL SE OBȚINE ACUM în cadrul conversației introductive, ceea ce reduce opera la afirmații generale, schematice. Astfel se face că în operă „se vorbește" despre dragostea pentru natura patriei, despre monografia satului etc., etc. Acest mod de anticipare a semnificației textului, redus, simplificat, schematizat, prejudiciază receptarea estetică. În felul acesta elevii sînt îndemnați să discute nu despre realitatea operei literare, ci despre realitatea ce-i preexistă acesteia și care poate fi studiată independent de lumea creată de scriitor : o anumită bătălie, o răscoală, anumite condiții social-istorice, realități geografice etc. Se uită că orice element de viață poate fi tema unei opere literare, dar el în sine nu are valoare estetică, devenind temă poetică în momentul cînd este selectat de scriitor și interpretat în funcție de ideea sa despre artă, de concepția și idealul său estetic.

Înainte ca elevii să fi pășit la descoperirea universului unic, diferențiat, al fiecărui text, acesta le este prezentat sub forma unui succedaneu. În loc să li se stimuleze curiozitatea, setea de a afla încă una din infinita multitudine de fațete ale creației literare, li se plimbă prin față caruselul obositor al acelorași variații pe o gamă de teme limitată. Li se creează astfel impresia că totul a fost spus mai de mult și nu se mai poate decît repeta, că lecțiile de literatură nu fac altceva decît să reia la infinit o poveste de mult știută, care nu trebuie decît racordată la una din cele treipatru idei principale posibile. Mai mult. Se ajunge la impresia că, în ultimă instanță, ar fi inutil să citești cu atenție fiecare operă literară, că singura preocupare este de a găsi — pentru textele analizate — etichetele cele mai potrivite din totalitatea celor prestabilite.

Ideea că opera literară are neapărat o idee centrală sau o temă stabilită în mod abstract, în jurul căreia autorul brodează un ansamblu care o pune în lumină, nu ia în considerare psihologia creației artistice, raportul dintre intenționalitatea autorului și opera lui ca rezultat final. În plus, nu este neapărat necesar ca autorul să-și propună să trateze o temă abstractă, să pornească de la dorința de a ilustra o temă. Reducerea operei la o teză, la o abstracție, la o idee generală omite, de asemenea, faptul că, uneori, conținutul unei opere nu se reduce la o singură idee principală, ea fiind cu atît mai valoroasă cu cît include mai multe idei. Cu atît mai puțin nu se poate reduce la o frază, la o expresie silogistică, care nu poate acoperi totdeauna sensul operei literare, mai ales în cazul poeziei lirice, chemate să exprime, să materializeze tocmai ceea ce nu poate fi exprimat într-o formulă abstractă sau prin limbajul științific.

Reducerea operei la un „loc comun", la un truism, etapă principală în metoda numită în școala franceză „l'explication française", atrage alinierea operei literare, întrucît mai multe opere pot să dezvolte același „loc comun". „Ținta caracterizării literare — sublinia Tudor Vianu — este să sesizeze ceea ce este strict individual în operă, fiindcă o operă, ca orice creație de artă, valorează prin ceea ce este individual, unic în ea, și nu prin ceea ce opera împarte cu alte multe opere literare"[2].

DEDUCȚIA CA BAZĂ A RAȚIONAMENTULUI școlar trebuie exclusă din metodologia literară, întrucît intervertește datele reale ale problemei, situînd generalizarea înaintea analizei, negînd implicit însăși condiția primordială a artei ca mijloc de cunoaștere : exprimarea generalului prin particular, prin individual. Deducția, ca metodă la ora de literatură, capătă un caracter șablonard, deoarece, referindu-ne acum la personajul literar, se înlocuiește existența vie a personajului cu o schemă abstractă, individualitatea lui cu categoria, cu tipul, care înlătură impresia de devenire și anulează în bună parte tocmai capacitatea lui de a contribui astfel la autodefinirea personalității elevului.

Modalitatea de realizare a finalității educative, element implicat în operă, nu se poate împlini decît pe calea sensibilizării. De aceea, „educația prin intermediul literaturii nu poate fi concepută ca o suită de disertații, expuneri privind semnificațiile educative ale diverselor opere — ceea ce ar fi sinonim cu descriptivismul obiectivist sau cu frazeologia seacă —, ci ca un proces dinamic viu, emotiv, a cărui reacție în lanț este declanșată de contactul nemijlocit al elevilor cu opera" [3].

Acordînd prioritate contactului cu operele, compozițiilor și analizelor literare creatoare, luăm în considerare scopurile educației estetice, proprii oricărei arte, adică „perceperea adîncă și creatoare a operelor de artă, mai general, a artei, a frumosului din natură și societate" [4].

Acest scop, formulat analitic, include următoarele laturi : „formarea capacității de receptare ; formarea capacității de apreciere ; formarea atitudinii estetice față de frumos" [5], cărora le-ar corespunde următoarele categorii de priceperi sau abilități estetice : „priceperi de receptare a frumosului ; priceperi de apreciere estetică ; priceperi de interpretare artistică ; priceperi de integrare a frumosului în muncă" [6].

Primul moment îl constituie astfel receptarea operei artistice, fără formarea capacității (priceperii) de receptare neputîndu-se realiza nici educarea dragostei pentru frumos, nici educația multilaterală prin artă, prin literatură în cazul nostru. Opera de artă solicită amplu per-

sonalitatea umană, presupunînd-o vie și bogată, după cum afirmă și o serie de aforisme intrate în circulația uzuală: „Cele mai bune cărți sînt făcute pe jumătate de cititori" (Voltaire), „Cititor înseamnă cine înțelege o carte" (N. Iorga), „O operă este ea și noi" (E. Lovinescu). Această solicitare a cititorului îl determina pe Gherea să susțină că istoria literară ar trebui să analizeze și publicul cititor, considerat la fel de important ca și scriitorii [7].

Întocmai cum în realizarea educației științifice apelăm nu la istoria matematicii sau a fizicii, ci direct la conținutul lor, tot așa să procedăm și în organizarea educației literare, a educației prin literatură. Asimilarea cunoștințelor de teorie a literaturii fără frecventarea temeinică a operei literare și fără formarea trebuințelor estetice, este mai curînd un eșec decît un succes. Pentru elev și, în genere, pentru iubitorul de literatură, opera literară este obiect de studiu, întrucît pe această bază ea poate deveni un obiect al bucuriei estetice și un prilej de amplificare a relațiilor cu lumea. De aceea, formarea concepției elevilor despre funcțiile artei, ale literaturii și despre rolul ei activ în dezvoltarea societății trebuie privită nu ca o informație de asimilat, ci ca o învățătură de urmat.

PENTRU ACEASTA TREBUIE REDUS VOLUMUL CUNOȘTINȚELOR DE ISTORIE și teorie literară în favoarea analizei operei, a contactului direct cu opera literară, iar prezența acestor cunoștințe nu trebuie să fie scop sau criteriu unic în aprecierea pregătirii elevilor, care dintr-un spirit utilitarist adoptă față de literatură atitudinea care le poate aduce succes: ei citesc mai mult despre opere, decît din opere și află astfel rezumatul impresiilor altora și nu ceea ce artistul le-ar putea comunica direct și convingător. Elevii încearcă astfel un gen de emoții estetice surogat, în miniatură, cu valoare educativă scăzută celei conținute potențial de operele literare. Această tendință este încurajată și de unii profesori sub pretextul informației științifice la zi, dar și de invazia de monografii critice sau selecții de studii critice în colecția „Mica bibliotecă critică", simptome ale unei industrii extrem de vandabile. Aceste tendințe pot transforma predarea literaturii într-un obstacol între elevi și beletristică. Afirmația de mai sus nu contestă rolul criticii în educația prin literatură. Dimpotrivă. Un cititor avizat și înarmat critic este mai receptiv și mai profund decît unul mai puțin informat, cultura literară teoretică și istorică amplificînd interesul artistic și prelungind ecoul operei. Totdeauna, observațiile profunde și generalizările inspirate ale criticilor devin un stimulent și un ghid, deoarece adevăratul critic este un prieten al cititorului, „un prieten cu care discuți despre lecturile tale, care face sau a făcut aceleași lecturi ca și tine" [8], dar numai după ce ai citit opera. În acest caz, criticul te va îndemna să reciteșți și să meditezi din nou asupra lecturii.

Receptarea operei literare se realizează, în principal, prin momentul analizei literare, prin care elevul trebuie ajutat să trăiască ceea ce textul îl invită să trăiască, să vadă, să audă, să simtă, să creadă, în conformitate cu solicitările operei. Pentru aceasta, trebuie valorificat limbajul operei, limbaj care este, la rîndu-i, colorat cu propria trăire sufletească de către elevul-receptor al operei literare. El poate răspunde prin trăirile sale (nu numai și exclusiv trăirile emoționale, ci și cele de ordinul percepției, al reprezentărilor, al imaginației creatoare și gîndirii) la solicitările textului literar. Rolul analizei literare este de a-l ajuta să se integreze textului, să-i aducă limbajul propriu, să ajute ca în mintea, în imaginația, în sensibilitatea elevului, sensurile operei să prindă viață, să se realizeze, să-și atingă ținta.

DOMINANTA PSIHICĂ A ACESTUI MOMENT trebuie să fie trăirea afectivă, adevăratul receptor de literatură fiind acela care, într-un anumit moment al receptării, se identifică autentic cu lumea operei. Aceasta nu neagă existența factorului intelectual în receptarea artistică, ci, dimpotrivă, îl afirmă. El există concomitent cu cel afectiv și se individualizează, se conturează în practica receptării, inclusiv în procesul de învățămînt, la un moment dat. Evident, zona afectivă și cea intelectuală nu se separă total. Prezența atitudinii raționale nu poate fi circumscrisă la un moment anumit, să spunem cel inițial sau cel final al lecției de analiză literară, în desfășurarea procesului de învățămînt. Participarea gîndirii se produce și în acea latură a procesului definită drept identificarea afectivă cu textul analizat, dar latura rațional-cognitivă nu constituie dominanta trăirii estetice pe care o implică o adevărată receptare. Abia pe baza însușirii materialului concret-sensibil al operei se poate trece la desprinderea „ideii" sau a „temei", a „ideilor" sau „a temelor" etc.

Analiza înseamnă o re-creare a operei, la care se ajunge numai prin reconstituirea ei în mintea cititorului ca o viziune unică, în unitate indestructibilă cu expresia ei. Sprijinindu-se pe reacțiile proprii ale elevului, pe imaginația și sensibilitatea lui, pe datele experienței sale, pe cunoștințele sale anterioare, profesorul îl va călăuzi și îl va apropia din ce în ce mai mult de sensul textului. Astfel se poate realiza prin analiza literară o receptare adecvată a operei, deci o valorificare a obiectivelor educației estetice. În același timp, analiza literară poa-

te fi subordonată unor obiective educative variate, ce nu trebuie introduse dinafară, ele fiind date de conținutul textului analizat. Aceasta se poate realiza plenar prin trăirea emoțional-reflexivă a universului operei, pe baza apelului la sensibilitatea și experiența de viață a elevului, în vederea formării unei imagini mentale asupra operei.

INSISTENȚA PE MOMENTUL RECEPTĂRII OPEREI LITERARE nu înseamnă și oprirea la etapa perceperii ei, cu emoțiile aferente. Opera literară nu trebuie numai percepută, ci și asimilată, înțeleasă, analizată. Nici un efect al acesteia nu este posibil fără o înțelegere profundă, înțelegere la care se poate ajunge printr-o analiză literară bazată pe metode active, care să asigure angajarea și cultivarea efectivă a tuturor elevilor, desfășurată într-un climat didactic prielnic, deopotrivă, înnobilării spirituale prin literatură și antrenamentului aptitudinilor artistice. Antrenarea aptitudinilor literare vizează valoarea formativă a exercițiului artistic, prin care „elevul încearcă, se exprimă și se cunoaște" [9]. Prin aceasta s-ar înlătura o scădere a învățământului tradițional, ajungîndu-se, mai eficient, la individualizarea educației prin literatură.

Astfel, contactul organizat cu opera literară (și nu verbalismul despre aceasta), contact pregătit cu grijă și îndrumat cu răbdare, pe fondul unei pregătiri de cultură generală, se poate solda cu efecte pozitive maxime: „să emoționeze, să trezească bucurii, să suscite interesul pentru frumos, să dezvolte gustul, să sporească posibilitatea înțelegerii, să îmbogățească cunoașterea, să ducă la formarea nevoii și a deprinderii de a recepta frumosul" [10].

BIBLIOGRAFIE

1. BRATU, BIANCA, Literatura și educația estetică a preadolescentului, E.D.P., 1970, p. 20
2. VIANU, TUDOR, Studii de metodologie literară, Societatea de științe filologice din R.S. România, Buc., 1976, p. 119—120.
3. PARFENE, C., Scopul și sarcinile studiului literaturii române în școală. Principalele căi de realizare, în „Limbă și literatură", vol. I, 1976, p. 176.
4. BÂRSĂNESCU, ȘT., VĂIDEANU, G., Educația estetică, Ed. de stat didactică și pedagogică, Buc., 1961, p. 24.
5. IBIDEM, p. 24.
6. VĂIDEANU, GEORGE, Cultura estetică școlară, E.D.P., Buc., 1967, p. 177.
7. DOBROGEANU-GHEREA, C., Asupra mișcării literare și științifice, în Studii critice, E.P.L., Buc., 1967, passim p. 421—422.
8. FAGUET, EMILE, Arta de a citi, Editura Albatros, București, 1973, p. 120.
9. VĂIDEANU, G., op. cit., p. 268.
10. SALADE, D., Educația artistică-cerință de bază a formării personalității contemporane, în vol. Educația prin artă și literatură. Studii, E.D.P., Buc., 1973, p. 21.

STUDIUL DE CAZ — MODALITATE DE EVALUARE A CUNOȘTINȚELOR LA FILOZOFIE

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul de matematică-fizică „Matei Basarab"-București

În general, printre principalele metode de control, verificare, evaluare, apreciere și notare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi, a randamentului școlar, se enumără în mod obișnuit: observația curentă, chestionarea orală individuală sau frontală, lucrările scrise sub formă de extemporale curente sau tezele trimestriale, lucrări de activitate independentă în clasă, temele pentru acasă, activitatea din cerc, testele docimologice, fișele de control și evaluare, dizertația filozofică școlară, lucrările anuale sau semestriale sub forma de studiu sau tip eseu, interviul, metode clasice și moderne, dar toate mai puțin active.

METODA STUDIULUI DE CAZ, sau analizei de caz, este plasată de literatura didactică în cadrul învățămîntului **problematizat,** avînd un preponderent caracter inductiv. În una din formele ei, dar nu singura, această metodă constă, în esență, în prezentarea unei situații reale sau ipotetice care necesită alegerea soluției optime din cadrul mai multor variante, cu condiția respectării anumitor restricții (3,99). Cazurile reale pot fi luate din viața socială sau „pot fi oferite de literatură și de cinematografie, sau pot fi construite de profesor (4,161). Demersul metodic constă în : a) prezentarea cazului, b) căutarea soluției, c) comunicarea soluțiilor, d) comunicarea soluției corecte (6,32). Prezentarea „cazului" poate fi făcută în forme variate. Verbal sau pe bandă de magnetofon de către cadrul didactic. În scris prin fișe sau „mape" de caz după lectura presei, a literaturii belestristice, vizionarea de piese de teatru sau filme etc. Condiția este ca elevul să dispună de informație necesară cunoașterii în detaliu a cazului. „Elevii, individual sau în grup, caută rezolvarea cazului. Soluțiile propuse de elevi se supun dezbaterii în plenul clasei (frontal), fiecare argumentîndu-și opiniile. „Ca și în condițiile folosirii metodei de învățare prin descoperire, utilizarea metodei cazurilor se bazează pe cunoștințele teoretice însușite anterior prin lecții sau lectură și pe care elevii, cum se precizează, le restructurează și le generalizează întărindu-le caracterul lor aplicativ, a posibilităților înțelegerii unității dintre teorie și viața socială (3,99).

Date fiind virtuțile **formative,** de creativitate a gîndirii și simțirii pe care această metodă o are în predare-învățare, așa după cum e prezentată ea și în alte lucrări de specialitate (2,150—159 ; 4, 167—171 ; 8) am aplicat această metodă în diferite momente ale lecției de științe sociale : ca punct de plecare în abordarea unei teme noi, ca problemă de dezbatere a conținutului unei lecții, la fixare și consolidare, sau ca temă de muncă independentă în clasă sau acasă. După familiarizarea cu metoda, aproape în mod firesc și logic, am formulat ipoteza de a folosi această metodă și ca o **tehnică** și **modalitate** modernă și **activă** de verificare, apreciere și evaluare, eventual notare, a cunoștințelor elevilor, bineînțeles, cum ne solicită practica, fără a o absolutiza sau suprasolicita și ținînd seama de limitele ideologice pe care le pot implica unele cazuri. În direcția predării științelor sociale, a perfecționării, indicațiile conducerii de partid și de stat sînt clare și ferme (1,49—50).

Am acceptat această modalitate, dîndu-i o funcție nouă, deoarece la științe sociale ea cere elevilor și-i deprinde totodată să observe viața direct sau indirect, să se documenteze, să urmărească presa, să interpreteze scenele de viață, situațiile din școală, din clasă, laborator sau atelier, din viața de familie, de organizație, întîmplările de pe stradă, din mijloacele de transport, sălile de spectacol etc. În munca mea mi-au oferit sugestii rubricile „Note critice" și „Răspunsuri la întrebările cititorilor", adevărate „studii de caz" din revista „Munca de partid". Familiarizat cu procedeul ilustrării, demonstrării și argumentării ideilor cu exemple și fapte din viață, spontan, ad-hoc sau gîndit și meditat, am abordat treptat și prudent, metoda studiului de caz.

Aplicată sub diferite forme, metoda pune accent pe gîndirea elevilor, cere analize, comparații, analogii, aprecieri, formulează ipoteze, caută argumente pro și contra, implică inducții și deducții logice, concretizări, stabilirea legăturilor cauzale, desprinderea unor concluzii, ierarhizarea și evaluarea acestora, indicarea soluției optime etc. În general prin această metodă, elevul, obiectul și subiectul educației, participă activ la propria lui pregătire, se autoinstruiește și autoeducă, iar în cazul de față se și autoevaluează. Îmbinînd munca independentă acasă cu munca în grup în școală, își dezvoltă gîndirea proprie, spiritul critic și creativ, învață să explice și să interpreteze faptele. Metoda este antidogmatică și anti-scolastică, punîndu-l pe elev să observe și să analizeze problema din diferite unghiuri de vedere pentru descoperirea adevărului. Elevul este coparticipant la propria sa formare, din spectator el devine omul cu conștiință civică angajată și responsabilă, manifestîndu-și atitudinea intransigentă față de tot ceea ce este învechit și retrograd în comportamentul etic, politic, juridic, în practici mistico-religioase etc.

SPRE DEOSEBIRE DE VERIFICAREA „TRADIȚIONALĂ", care are un caracter mai mult sau mai puțin aversiv, studiul de caz elimină pe nesimțite și aproape complet un astfel de subprodus al învățării creînd un climat pozitiv de lucru. O astfel de verificare nu mai face apel exclusiv la memorie, la reproducerea mecanică a lecției predate, a cunoștințelor livrești, ci îl obișnuiește să-și expună independent gîndurile, să le verifice și să le confrunte cu soluțiile date de alți colegi (dacă dezbaterea este orală), sau să afle soluțiile propuse de ceilalți la lecțiile în care se discută lucrările scrise, după ce metoda a intrat în deprindere. Soluțiile nu se pot limita, evident, la simple opinii, ci ele trebuie să facă apel la cadrul conceptual al lecțiilor în care se încadrează faptele, cazurile. În mod special, elevii trebuie să aprofundeze temeinic lecțiile despre legile fundamentale ale dialecticii, în general, concepția P.C.R. cu privire la natura și specificul contradicțiilor în societate în special.

Studiul de caz organizat sub forma unei lecții-dezbatere, în cadrul unui dialog euristic, stimulează întrebările **convergente** care cer analize, sinteze, integrări de date, corelează, explică și generalizează, sau întrebări **divergente** care conduc pe elevi spre răspunsuri inedite, originale, cu o diversitate a ipotezelor și soluțiilor la aceeași problemă. Tot în cadrul dezbaterii se formulează și întrebările de **evaluare,** constînd din judecăți de valoare, de apreciere a faptelor, situațiilor, condițiilor, consecințelor, în raport cu criteriile date de cadrul teoretic al temei, lecției sau ideilor. Astfel vom auzi întrebări de genul: Ce este bine și ce este rău? Cine are dreptate? Care este vinovatul? Unde este adevărul? Pe care-l aperi și pe care-l acuzi? Cine trebuie felicitat? Care este personajul pozitiv și ce mesaj poartă el? Cum rezolvi această scrisoare venită de la un om al muncii? E vorba de întrebări care stabilesc cauzele, scopul acțiunii, condițiile în care au loc evenimentele, dezvăluie însemnătatea sau semnificația unor personaje sau fapte, cer explicații, analize, argumente, permit generalizări și concluzii. În general profesorul care conduce dezbaterea, pe lîngă întrebările de bază, fundamentale și cele auxiliare, menite a-i ajuta pe elevi să-și construiască răspunsurile, pune întrebări de **analiză** (explicați de ce, care sînt motivele, care vor fi consecințele dacă...) și trage concluzii. Aceasta deoarece în studiul de caz pe lîngă aspectul **cognitiv** intervine și cel **afectiv** și **motivațional,** de interes și curiozitate și de aceea dă impuls gîndirii proprii creatoare, este analog brain-storming-ului.

VERIFICAREA PE CARE O PROPUNEM ATENȚIEI are virtuțile de a înlocui relațiile autocratice cu relațiile democratice în procesul predării, învățării și evaluării. În cadrul acestei metode elevul pune întrebări și discută uneori mai mult decît profesorul și tot el apreciază inițial în mod critic răspunsurile și soluțiile. Într-un fel sau altul fiecare elev e verificat din ceea ce știe și în ceea **ce poate** și e notat doar **cînd știe.** Aici remarcăm o calitate a metodei, dar poate și o limită pentru unii elevi mai puțin activi și profesori mai puțin mobili. Metoda e complexă, îi cere profesorului, chiar la verificare, pe lîngă capacitatea de control și evaluare și pe cea de organizare, îndrumare, a anima o dezbatere, de stimulare a întrebărilor, exemplelor și contraexemplelor. Verificarea, aprecierea și notarea elevilor prin această metodă se poate realiza fie oral (dezbatere) cu întreaga clasă sau pe grupe (echipe), fie după cunoașterea metodei prin probe scrise comune sau individualizate după numărul de fișe de care dispunem. Ca tehnică, cazul pe care profesorul îl supune verificării (sau mai exact cuplul de cazuri sau situații contradictorii pozitive și negative) este bine să fie dat ca temă de studiu și reflectare acasă sau la punctul de documentare politico-ideologică (unele din ele). Cazul trebuie bine cunoscut și analizat de profesor în prealabil, căutînd să identifice **scopul, obiectivele și rezultatele** pe care le va evalua, stabilind **indicatorii și criteriile** evaluării obiectivelor în rezultate. Printre obiective și indicatori citām: cunoștințe, propuneri, idei, priceperi, deprinderi și comportamente, capacități de sistematizare, argumentare, interpretare, aplicare a acestora etc. E vorba de teze și argumente, exemple și contraexemple pe care elevii le aduc în motivarea unei concluzii sau alteia, întrebările pe care elevii le pun preopinenților sau profesorului, lecturile și informațiile de care dau dovadă. Din cele trei întrebări: ce ne propunem să evaluăm, în ce scop și cu ce mijloace, noi ne vom limita aici îndeosebi la ultima întrebare (7,19). Fiind vorba de evaluare și de necesitatea cultivării și la elevi a simțului de autocontrol, autoevaluare și autoapreciere a cunoștințelor proprii și ale colegilor, este necesar ca, treptat, profesorul să-și conștientizeze **criteriile** sale de apreciere (5,91). Printre aceste criterii amitim: a) amploarea și profunzimea cunoștințelor filozofice; b) gradul de aprofundare a documentelor de partid și orientarea ideologică-politică, c) metodele de argumentare și puterea de convingere; d) probitatea științifică, acuratețea și corectitudinea expunerii (orale sau mai tîrziu și scrise) e) gradul de ordonare și sistematizare; f) maturitatea de interpretare etc. În general profesorul are o „grilă" mentală sau scrisă a răspunsurilor posibile și o ierarhie a lor.

PE BAZA EVIDENȚEI LECȚIILOR ȘI mai ales a ideilor care nu sînt puține la materialism istoric care se pretează la studiul sau analiza de caz, am întocmit **documentare** sau **mape** (ceea ce fac și unii elevi de altfel) cu diferite fapte, situații, cazuri, atitudini. Practic am folosit și am recomandat să se urmărească pagina din „Scînteia" — „Exigențele codului etic"; din „Scînteia tineretului" rubrica „Să discutăm despre muncă, educație și răspunderi"; „Situații, cazuri, atitudini"; din „România liberă" — Bursa ideilor; Radio — „Semnale cu adresă", anchete sociale, foiletoane, scrisori: „Informația Bucureștiului" — Dialog cetățenesc, Ancheta noastră „Lumea", — cazuri de dezbatere cu aspecte de pe glob etc. Treptat am ajuns să-mi întocmesc o mică **bancă de studii de caz,** adecvată diferitelor lecții sau mai exact idei din lecții pe teme din viața socială, culturală, etică, juridică, civică, politică, filozofică, religioasă. Astfel, cu titlu de informare citām: la tema negarea negației, ideea progresului social, lupta dintre nou și vechi, cazul bine cunoscut din istoria medicinei — descoperirea vaccinului antiva-

riolic sau mai recent a medicamentelor „Boicil", „Ulcosilvan" etc. Pe alt plan „Dosarul poluării". Tema despre apariția și formarea conștiinței : Cazul copilului „Ramu". Tema despre morală, filmele : „Septembrie", „E atît de aproape fericirea", „Rătăcirea". Tema — Determinism social : „Falansterul", „Clipa". La tema — Conștiința socialistă — Cazul țăranului care cu ani în urmă a furat o traistă de îngrășăminte chimice de pe peronul unei gări ; cazuri de inventii și inovații nerecunoscute de la început. În aceeași ordine de idei, cazul doctorului Osipov-Sinești (o nouă metodă de tratament a paradontopatiilor) ; Ștefan Odobleja — Psihologia consonantistă și cibernetica ; Iancu Gonțea — O carte românească tradusă în românește etc. Tema individ și societate — Principiul dominoului. Din teatre amintim : „Viața unei femei" de Aurel Baranga, „Autobiografie" de Horia Lovinescu ; „Ștafeta nevăzută" și „Un fluture pe lampă" de Paul Everac, „Alibi" de Ion Băieșu ; „Unchiul Vania" de Cehov, „Trei pe o bancă" de Aldo Nicolaj etc. Plecînd de la datele observațiilor sau de la literatură, presă, almanahuri, profesorul își poate culege și redacta cazuri în jurul noțiunilor de **atitudine** față de muncă, societate, de tine, de altul, persoane, lucruri, evenimente, atitudine filozofică, artistică, politică și morală (față de critică și autocritică) juridică (nedreptate-dreptate), religioasă etc. Apoi cazuri pozitive, cu diferite piedici învinse în autoperfecționare, promovarea unor examene, de susținerea unor idei noi, apoi cazuri în care s-a plătit tribut obscurantismului, superstițiilor, prejudecăților religioase sau sociale, rasiale, politice etc. La cerc : cazurile de „spiritism", de telepatie, hipnoză etc. Se pot lua și alte noțiuni ca : arbitrariu, familiarism, nepotism, slugărnicie etc. Lista cazurilor ar putea continua, practic fiind inepuizabilă ca și viața. Ca dezbatere la unele clase sau ca lucrări de muncă independentă la altele, am dat următoarele probe : **1)** Un caz de parazitism social ; **2)** Filmul unei zile de muncă irosite (anchetă) ; **3)** Cazuri rezultînd din egalitatea de statut social și inegalitatea de rol și funcții (preschimbări de inegalități de fapt în inegalități de drept) ; **4)** Cu titlu de exemplu dăm următoarea probă : Ținînd seama de cerințele accesibilității, am ales cazul unui șofer care sustrage benzină de la camionul pe care îl conduce și o vinde la particulari. Transpunerea schematică în termeni didactici a cazului a fost următoarea : **1.** Sarcina de învățare-evaluare. **2.** Cadrul teoretic : conceptele și principiile adecvate din codul eticii și echității socialiste : grija față de bunul obștesc în general, față de combustibil și energie în special ; interesul general și cel individual ; cointeresarea materială și stimularea morală. **3.** Analiza făcută de elevi ; căutarea, descoperirea, găsirea a trei variante de răspunsuri, argumentele necesare.

VARIANTA I. Un șofer scoate cu furtunul benzină din mașina pe care o conduce și o valorifică unui autoturist. Varianta a II-a. Șoferul s-a încadrat în normele de consum și și-a îndeplinit sarcinile de transport conform foii de parcurs. El a economisit benzina — deci ar fi un drept al său și ar putea dispune de benzina economisită conform principiului cointeresării materiale. Varianta a III-a — aprecierea și ierarhia variantelor. Dacă ai economisit materiale și carburanți ele nu-ți aparțin. Cointeresarea prin vînzare nu-i morală. Sistemul de retribuție îi asigură cointeresarea atît materială cît și **stimularea morală,** prin premiere și evidențiere pentru economiile făcute. Și cel ce vinde și cel ce cumpără încalcă normele comerțului socialist. Evident cea de-a treia variantă și argumentele pentru soluționarea ei sînt și științifice, și adevărate, și conform normelor juridice și morale.

Desigur, problema pe care o supunem atenției este destul de complexă, prezintă dificultăți, o experiență și o experimentare mult mai îndelungată și multiplicată, dar ea merită toată osteneala și perseverența îmbinate cu răspunderea și responsabilitatea.

UNELE CONCLUZII PRELIMINARE. Studiul de caz poate fi socotit ca o metodă de laborator social, modernă și activă de evaluare, apreciere și parțial și de notare a cunoștințelor, atitudinilor, capacităților intelectuale, caracteristicilor de personalitate (motivații și atitudini) la științe sociale, care în locul „ascultării" tradiționale evaluează cunoștințele, informațiile, observațiile, gîndirea și operațiile ei, interpretarea, deprinderea și aptitudinea de **aplicare** și evaluare ; 2) Metoda dezvoltă capacitatea de investigație avînd valențe euristice de autoinstruire. Elevii descoperă ei înșiși problemele, diferitele aspecte ale vieții, analizează laturile critic și dau soluții, fac propuneri, se pun în legătură cu actul decizional ; 3) Metoda îi obișnuiește pe elevi să lege teoria de viață socială, îi antrenează în însușirea **activă** a cunoștințelor pentru folosirea lor în practică ; 4) Această metodă, din punctul de vedere propus aici (al evaluării), formează și dezvoltă capacitățile de autocontrol și autoaprecierea obiectivă a cunoștințelor, gîndirii, priceperilor și deprinderilor comportamentale celor care s-au remarcat și au dat soluții optime ; 5) Studiul de caz folosit ca moment al unei lecții sau ca lecție independentă de verificare și apreciere sparge vechile tipare în actul de predare-învățare, și în sfîrșit, 6) Dezbaterea de caz înlătură limitele verificării prin teste docimologice, prin fișe de control sau învățare, parțial prin programare, întregindu-le sau depășindu-le fără a le elimina sau exclude, cum exagerat se mai consideră.

BIBLIOGRAFIE:

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Dezvoltarea învățământului, științei și culturii în România, Editura politică, 1979.
2. ION CERGHIT, Metodele de învățământ, E.D.P. 1976.
3. SANDU COSTACHE, Metodica predării științelor economice, Atelier poligrafic, A.S.E. 1979.
4. CORNELIA GRÜNBERG, Introducerea în metodica predării științelor sociale—note de curs — 1974.
5. *** Institutul de științe pedagogice, Evaluarea sistemelor și proceselor educaționale, E.D.P., 1976.
6. MARIA ITU, Metode active (V) — Învățământul liceal și tehnic profesional nr. 4/1979.
7. IOAN JINGA, Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative din școală „Revista de pedagogie", nr. 4/1978.
8. EUGEN RĂPĂ, Metoda cazurilor, Învățământul liceal și tehnic profesional nr. 2/1974.

EVALUAREA EFICIENȚEI SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT, CA PRINCIPAL FACTOR DE PREGĂTIRE A FORȚEI DE MUNCĂ

Dr. ec. ANDREI NOVAK

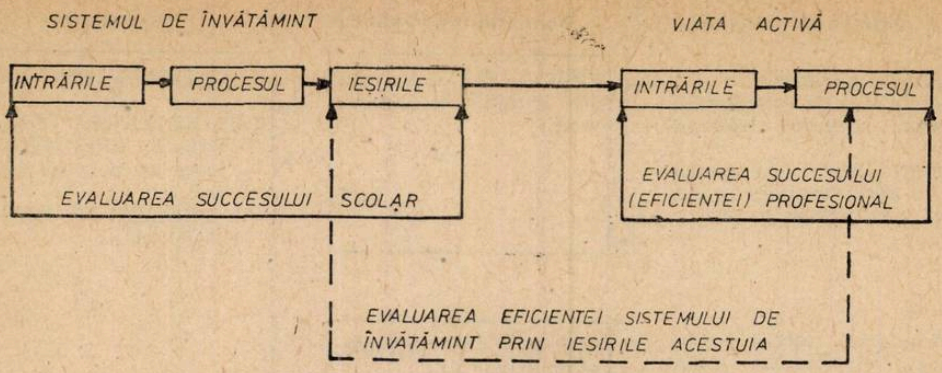
Considerată ca o muncă creatoare de oameni creatori, de oameni bine pregătiți pentru activitatea productivă, cunoscători ai proceselor de producție și înzestrați cu priceperile și deprinderile necesare, activitatea desfășurată în cadrul sistemului de învățământ își demonstrează eficiența în măsura și în modul în care pune la dispoziția economiei forța de muncă necesară asigurării progresului în toate domeniile. Adaptarea producției educaționale la nevoile și exigențele actuale și viitoare ale societății constituie FUNCȚIA-OBIECTIV a marketingului educațional, exprimînd de fapt însuși rostul activității acestui sistem în societatea contemporană. **Optimalitatea adecvării învățământului la cerințele dezvoltării socio-economice constituie azi una din modalitățile esențiale de evaluare a valorii sociale a sistemului de învățământ, importanța ei sporind semnificativ în condițiile integrării învățământului cu cercetarea și producția — ax central al procesului de modernizare a învățământului românesc.**

Fiind sau trebuind să fie **cureaua de legătură între școală** (ca instituție) **și producție, dar și între unitatea școlară și conducerea învățământului, cercetarea educațională de marketing trebuie să acopere o arie problematică largă și mult mai variată, depășind cadrul propriu-zis al școlii, preocupîndu-se sistematic de „soarta produselor educaționale", acceptat** (cel puțin teoretic, dacă nu și ca atitudine practică din partea tuturor cadrelor didactice) **fiind faptul că eficiența sistemului de învățământ se manifestă efectiv** (deci, se poate evalua) **în afara acestuia, în cadrul procesului de producție, al integrării în societate.**

EVALUÎND CONCORDANȚA DINTRE CANTITATEA, CALITATEA ȘI STRUCTURA PRODUCȚIEI educaționale și cantitatea, calitatea și structura nevoilor sociale, precum și concordanța dintre aceste nevoi și aspirațiile tinerei generații, marketingul educațional contribuie la organizarea și conducerea eficientă a activității sistemului la toate nivelurile acestuia (național, județean, unitate de învățământ).

Directivarea specifică a abordării de tip marketing presupune orientarea analizei și a activității între polii prospectării cerințelor sociale și investigația și influențarea aspirațiilor și a opțiunilor individuale în materie de educație.

Sesizarea compatibilității, a complementarității, dintre optica marketingului, și cea psihopedagogică este evidentă și este de natură să sugereze relația dintre efi-



Evaluarea eficienței ieșirilor sistemului de învățămînt / funcție-control a marketingului educațional.

cienţa internă şi imediată a sistemului de învăţămînt, avînd ca referinţă componentele sale interne şi modul de utilizare a intrărilor şi **eficienţa** sa **externă şi de perspectivă** manifestată prin cantitatea şi calitatea producţiei educaţionale şi avînd ca referinţă cerinţele sociale actuale şi viitoare.

Considerînd succesul şcolar ca premisă a succesului profesional (sau, după caz, a treptei următoare de învăţămînt), gestionarii sistemului de învăţămînt (profesorii, diriginţii, directorii, inspectorii ş.a.) trebuie să urmărească evoluţia „produselor educaţionale" şi după ce acestea au părăsit sistemul sau una din treptele sale :

şcoala primară ⟶ gimnaziu
gimnaziu ⟶ treapta I de liceu
treapta I de liceu ⟶ treapta II de liceu
şcoală profesională ⟶ viaţă activă
treapta II de liceu ⟶ învăţămînt superior, viaţa activă
şcoala profesională ⟶ viaţa activă
învăţămînt superior ⟶ viaţa activă

pentru a se putea constata în ce măsură calitatea procesului educaţional se regăseşte în calitatea ieşirilor, ieşiri văzute ca intrări în treapta următoare sau în viaţa activă. Trebuie deci să se evalueze relaţia dintre eficienţa internă („randamentul" şcolar) şi eficienţa externă a sistemului de învăţămînt, identificînd, selectînd şi ierarhizînd atît factorii favorizanţi cît şi cei restrictivi ai relaţiei dintre cele două forme de eficienţă şi elaborînd pe această bază cele mai adecvate strategii de îmbunătăţire şi chiar de optimizare a acestei relaţii.

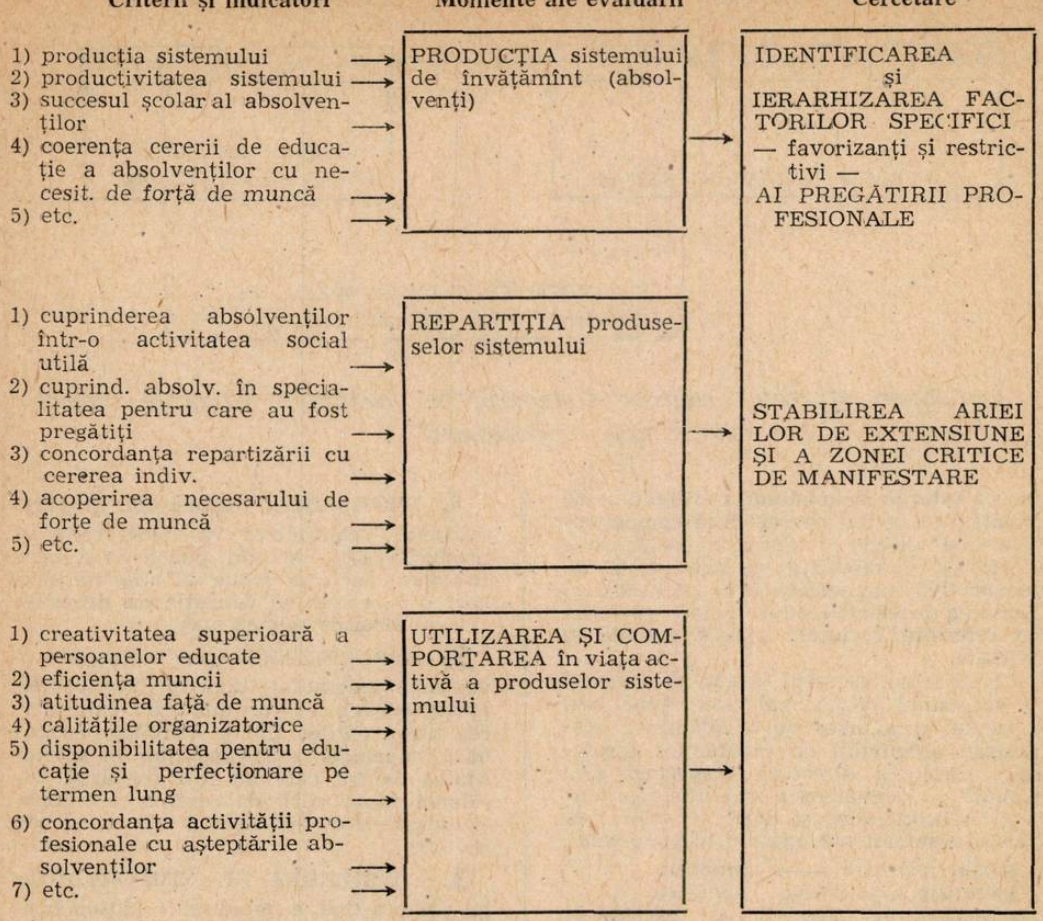
Considerînd că una din principalele contribuţii la creşterea eficienţei conducerii sistemului de învăţămînt o are identificarea momentelor şi criteriilor de efectuare a evaluării, apreciem că aceste momente, corespunzătoare de fapt momentelor reproducţiei forţei de muncă, se referă la :

1. PRODUCŢIA sistemului (a cărei evaluare cantitativă va folosi criteriul productivităţii, iar din punct de vedere calitativ : succesul şcolar al absolvenţilor, coerenţa cererii de educaţie cu necesităţile de forţă de muncă ş.a.).

2. REPARTIZAREA produselor (absolvenţilor) sistemului (unde printre principalele criterii se vor număra : cuprinderea absolvenţilor într-o activitate socială utilă, cuprinderea absolvenţilor în specialitatea pentru care au fost pregătiţi, corelarea repartizării cu cererea de educaţie, acoperirea necesarului de forţă de muncă).

3. UTILIZAREA ŞI COMPORTAREA în viaţa activă a produselor (absolvenţilor) sistemului (folosindu-se ca criterii : creativitatea superioară a persoanelor educate ; eficienţa muncii, atitudinea faţă de muncă, calităţile organizatorice, disponibilitatea absolvenţilor pentru educaţie şi perfecţionare pe termen lung, concordanţa activităţii profesionale cu aşteptările absolvenţilor).

În acest sens, **ar trebui reanalizată şi noţiunea de, „pierderi ale sistemului de învăţămînt", în sensul includerii, alături de repetenţie şi abandon, a neintrării în producţie, a repartizării şi utilizării necorespunzătoare a absolvenţilor, a fluctuaţiilor ş.a.** Căile lichidării acestor pierderi sînt mult mai complexe şi angajează mult mai multe elemente, atît din interiorul cît şi din afara sistemului, deoarece, **dacă repetenţia provoacă pierderi în cadrul sistemului, o serie de aspecte specifice învăţămîntului : promovarea unor elevi (studenţi) slab pregătiţi, caracterul perimat al unor cursuri sau programe, utilizarea unor metode depăşite de predare ş.a. determină pierderi în afara sistemului de învăţămînt, în producţie, prin rezultatele nesatisfăcătoare obţinute de absolvenţi.**



ÎN CONTINUARE VOM ÎNCERCA O EVALUARE A EFICIENŢEI ieşirilor sistemului de învăţămînt, bazîndu-ne pe datele provenite dintr-o cercetare efectuată * în cursul anului 1978 în judeţul ALBA şi folosind criteriile de evaluare prezentate în „Revista de pedagogie", nr. 10 din 1978.

Astfel :

$$\text{(1) productivitatea} = \frac{\text{absolvenţi liceu (1977)}}{\text{cuprinşi în tr. II (1975)}^{**}} = \frac{585}{598} = 0{,}98$$

$$\text{(2) calitatea} = \frac{\text{absolvenţi cu succes şcolar}^{***}}{\text{total absolvenţi}} = \frac{406}{585} = 0{,}695$$

Din considerente metodologice, s-au eliminat din calcul absolvenţii ce-şi satisfac serviciul militar, (16 subiecţi, adică doar 2,8%). Astfel :

$$\text{(2) calitatea} = \frac{402}{569} = 0{,}706$$

$$\text{(3) cuprinderea în activităţi social-utile} = \frac{\text{absolvenţi cuprinşi în activităţi social-utile}}{\text{total absolvenţi}^{****}} = \frac{494}{569} = 0{,}868$$

* Cercetarea a fost efectuată de autor în colaborare cu Casa corpului didactic din Alba Iulia (prof. Nicolae Ota, directorul CCD, prof Smaranda Comăniciu şi prof. Iuliana Ilioasa). A cuprins aproape 600 de absolvenţi (jumătate din promoţie) de liceu şi a fost efectuată la un an de la absolvire (dar înainte de sesiunea respectivă de admitere în învăţămîntul superior).

** Desigur că dacă s-ar fi urmărit evoluţia promoţiei 1977 începînd cu admiterea în prima treaptă de liceu (1973), coeficientul de productivitate ar fi fost mai redus.

*** S-a considerat succes şcolar, media generală 7,00, media la A.P≧8,00 şi, în cazul celor ce au fost admişi în învăţămîntul superior, media la specialitate≧7,50. Evident, baremele sînt discutabile, dar acceptabile (sau invers).

**** Mai puţin cei ce satisfac serviciul militar.

(4) satisfacerea cererii de educație =

$$= \frac{\text{absolvenți cu cerere de educație satisfăcută}}{\text{total absolvenți *}} = \frac{337}{569} = 0{,}592 \quad (59{,}2\%)$$

În ceea ce privește satisfacerea cererii de învățămînt superior, aceasta a fost :

(5) satisfacerea cererii de învățămînt superior =

$$= \frac{\text{admiși în învățămînt superior}}{\text{candidați la învățămînt superior}} = \frac{188}{397} = 0{,}476 \ (47{,}6\%)$$

Pentru a da o imagine mai exactă a cererii „obiective" de învățămînt superior** și a satisfacerii ei, formula (5) poate deveni :

(6) satisfacerea cererii obiective de învățămînt superior =

$$= \frac{\text{absolvenți cu succes școlar admiși în învățămîntul superior}}{\text{absolvenți cu succes școlar, candidați în învățămîntul sup.}} = \frac{150}{230} = 0{,}652 \ (65{,}2\%)$$

Diferența constatată între (6) și (5) adică între 65,2% și 47,6% evidențiază de fapt relația dintre aspirațiile absolvenților și pregătirea lor reală.

Pe baza celor patru criterii, am alcătuit un tablou sintetic, o oglindă a situației absolvenților, bazată pe 7 tipuri distincte :

STRUCTURA TIPOLOGICĂ A ABSOLVENȚILOR

Notă :

X — satisface criteriul
O — nu satisface criteriul

Așadar, **numai 45% din subiecți satisfac toate cele trei criterii,** ceea ce constituie premisa unei activități eficiente a acestora, fie în producție, fie în învățămîntul superior. În ceea ce privește absolvenții din tipul 2 (16%) ca și cei de tipul 5 (8,1%), considerăm că lipsa unei cereri de educație satisfăcute își va pune amprenta pe nivelul lor de eficiență. Aceasta impune ca **strategiile educaționale să condiționeze succesul școlar ca preludiu și pivot al unei integrări socio-profesionale eficiente, perspectivă din care succesul școlar trebuie înțeles ca rezultanta unei concordanțe cît mai depline între aspectul individual al realizării individului** (aspirații, motivații, idealuri, cunoștințe, aptitudini) **și aspectul social al realizării sale** (conforme condițiilor sociale și economice actuale, dezideratelor societății) [1].

Necesitatea acestei concordanțe rezidă din aceea că **oricît de complexă și la orice nivel s-ar realiza pregătirea profesională a absolvenților diferitelor trepte și profile de învățămînt, ea singură nu poate să asigure folosirea eficientă a tehnologiilor moderne, pentru aceasta fiind absolut necesară modificarea sistemului motivațional, prin elaborarea și aplicarea unor programe complexe de educație care să conducă la adaptarea conștientă, voită, a tineretului la nevoile societății.**

Necorelată cu o mobilizare socială corespunzătoare, cu angajarea viitorului absolvent prin toți factorii motivaționali, formarea lui profesională nu se va putea manifesta cu eficiența așteptată, întrucît neglijarea unor aspecte psihosociale legate de factorul uman îl pot aduce pe

---

* Mai puțin cei ce satisfac serviciul militar.

** Cerere provenită din partea candidaților cu succes școlar, adică cu media generală mai mare decît 7 și cu media la specialitate mai mare decît 7,50.

[1] Vezi: **V. RADULIAN, Implicații ale progresului științific contemporan asupra calității și stilului de muncă al cadrelor didactice.** Comunicare prezentată la simpozionul: „Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică", Tîrgu Jiu, 16 decembrie 1978.

ABSOLVENȚI :

Tipul	Cu succes școlar	Cuprinși în activități social-utile	Cu cererea de educație satisfăcută	Date absolute	Procente
0	1	2	3	4	5
1	X	X	X	262	45,0
2	X	X	0	93	16,0
3	0	X	X	75	12,9
4	0	X	0	64	11,0
5	X	0	0	47	8,1
6	0	0	0	28	4,8
7	pierderi școlare (repetenție, abandon)			13	2,2
			TOTAL	582	100,0

ÎN PROCENTE

Intenții	Total	absolv. liceu real-umanist	absolv. liceu specialitate
— să se perfecționeze în meserie	42,6	27,6	30,2
— să-și schimbe meseria	6,0	10,2	3,4
— să încerce din nou la facultate (curs de zi)	51,4	62,2	36,4

acesta în situația de a fi nepregătit pentru a face față cerințelor dezvoltării, implicînd costuri economice și sociale foarte ridicate [2].

Aceste afirmații sînt dealtfel confirmate de unele constatări provenite din aceeași cercetare. Întrebați asupra intențiilor pentru viitorul apropiat, absolvenții de liceu cuprinși în producție au dat răspunsurile prezentate în tabelul de mai sus.

Așadar, și după integrarea în producție continuă să se facă simțite carențele serioase existente în educația tehnologică a tineretului în cadrul căreia cultivarea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor pentru profesiunile cu caracter tehnic, inclusiv asigurarea unei baze informaționale corespunzătoare, ar fi trebuit să aibă o eficiență mult mai ridicată.

Desigur că toate aceste rezultate trebuie interpretate cu multă prudență, cel puțin din două motive:

— criteriile și indicatorii utilizați, deși sînt dintre cei mai importanți, sînt departe de a fi suficienți;

— unele modalități de evaluare au avut un caracter destul de grosier (ne gîndim în primul rînd la „calitatea absolvenților" unde succesul școlar — el însuși un concept complex — este sancționat doar prin notă).

Considerăm însă, că nu carențele metodologice trebuie să rețină atenția în primul rînd, ci complexitatea aspectelor puse în discuție.

În măsura în care caracterul de interdisciplinaritate al cercetărilor de marketing va fi înțeles așa cum se cuvine și în măsura în care aceste cercetări vor depăși nivelul culegerii datelor descriptive și se vor îndrepta spre analize, interpretări și evaluări, se va putea înregistra un salt calitativ. Și, chiar dacă nu-și vor propune de la bun început găsirea soluțiilor imediate pentru orice probleme, ci sesizarea unor probleme, natura lor, aria de extensiune și zona lor critică de manifestare, vor contribui în acest fel la pregătirea deciziilor în cunoștință de cauză, întrucît soluțiile așteptate nu pot fi nici conjuncturale, nici formale, ci necesită o concepție de largă perspectivă.

2. P. APOSTOL, Viitorul, Editura științifică și enciclopedică, 1977.

SEMNIFICAȚIA ȘI SENSUL RAPORTULUI CERCETARE - ÎNVĂȚARE INTENSIVĂ ÎN ACTUL DE PREDARE - ÎNVĂȚARE LA BIOLOGIE ÎN LICEU

Prof. CEZAR CĂȘERIU
Liceul sanitar — Bacău

Sporirea randamentului muncii elevilor, în mod necesar, impune orientarea activității profesorului în direcția valorificării abilităților, a aptitudinilor, prin activități practice concrete, deoarece, ... „marea plasticitate și flexibilitate a creativității se modifică substanțial sub influența stimulării ei, a antrenării active" [1].

1. URSULA ȘCHIOPU, Actul creativ — expresie a vîrstei tinere, în „Știință și tehnică", nr. 7,1976, p. 5.

În acest context, luînd ca obiect al analizei noastre relația „cercetare-învățare intensivă", prezentăm sistemul realizat prin experimentul aplicat în anul școlar 1977—1978, la 114 elevi din clasa a IX-a de liceu sanitar.

Investigațiile noastre au ca obiectiv stimularea și dezvoltarea gîndirii prin activități de cercetare, și ca atare ne-am preocupat de sporirea eficienței formative a „învățării intensive prin cercetare".

EXPERIMENTUL A ANGAJAT, începînd cu luna octombrie, clasa a IX-a A, cu un efectiv de 39 elevi, a IX-a B, cu un efectiv de 38 elevi și a IX-a C, cu un efectiv de 37 elevi. Din prelucrarea rezultatelor obținute de elevi la o probă de verificare a fondului noțional, a priceperilor și deprinderilor de activitate independentă dobîndite în clasele gimnaziale la „Științele biologice", se apreciază că cele trei clase a IX-a sînt de nivel apropiat ca pregătire. Din punctajul realizat, transformat în note pe scara „1—10", și calculat în media generală a fiecărei clase, rezultă că elevii clasei a IX-a A au obținut media 8,03, cei din clasa a IX-a B media 7,65, iar ai clasei a IX-a C media 7,79. Această situație atestă o bună pregătire și o bună formație școlară, ceea ce a facilitat căile de perfecționare a laturilor formative, specifice învățămîntului biologic în clasele liceale.

Utilizînd metode, procedee și mijloace de învățămînt active, moderne, pentru asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea capacităților de a opera cu ele, referindu-ne la tema „Materia vie", pentru a realiza formarea gîndirii, flexibilitatea ei și spiritul de cercetare, folosind experimentul didactic[2], ultima lecție a fost programată pentru studierea principalelor procese de „Fiziologia celulei" *. Lecția a fost concepută ca o unitate experimentală, în care elevii, din experimentele efectuate, au receptat fenomenele semnificative (inhibiția, difuziunea, osmoza, turgescența, plasmoliza, forța de sucțiune) și-au însușit și au reținut date cu valoare formativă.

După lecția de aplicații practice, în care elevii au verificat și aprofundat principalele noțiuni de structură și fiziologie celulară, folosind observația microscopică și experimentul, s-a trecut la studiul temei „Viața plantei". Lecțiile din subtema „Nutriția plantelor autotrofe" au fost precedate de o activitate de lucrări practice aplicative, pe probleme de histologie și structuri specifice organelor vegetative. Activitatea a fost concepută în maniera proprie preparării, observării, demonstrării, descrierii structurilor și a proceselor cercetate în condițiile lucrărilor de laborator[3].

Sarcinile docimologice considerîndu-le ca o parte componentă a activităților didactice, pe timpul rezolvării problemelor stabilite pentru fiecare grupă și elev, la masa de lucru, toți elevii au primit cîte o fișă de control, în care au consemnat: materiale și ustensile utilizate în experiment, fenomenul observat, legile și principiile din fizică și din chimie care acționează, reprezentarea schematică sau descrierea fenomenului, condițiile în care apare procesul, rolul fiziologic al fenomenului în viața plantei în cazurile cercetate. La fiecare problemă, în funcție de soluțiile date, s-a acordat un punctaj fix, prin care s-a apreciat nivelul de pregătire. La stabilirea punctajului s-a ținut seama de gradul de complexitate și de dificultate a problemelor rezolvate, de efortul intelectual, precum și de importanța cunoștințelor solicitate de soluționarea cazurilor indicate. Pentru punctajul maxim (douăzeci, echivalent cu nota zece) s-a cerut: descrierea, explicarea cauzală, interpretarea științifică, exemplificarea factorilor care provoacă și întrețin fenomenul.

Proba a fost identică și administrată în aceeași zi la toate clasele**. Pe baza tichetului ales, elevii s-au prezentat la masa de lucru unde se aflau toate mijloacele (diferite de la grupă la grupă și, pe cît posibil, deosebite de cele folosite în timpul învățării) necesare rezolvării problemelor din fișa de control. S-a trecut direct la activitate întrucît nu s-au dat nici un fel de explicații.

Elevii tuturor claselor au avut la dispoziție pentru rezolvarea problemelor 35 de minute, iar după strîngerea fișelor de control, în 15 minute, s-au purtat discuții cu privire la soluțiile date de elevi, între elevii din grupă și între grupe.

Pe probleme, cît și pe ansamblu, clasele au obținut următorul punctaj global (pe clasă) și mediu (pe elev): clasa a IX-a A — 692,25 puncte și 17,75 puncte pe elev, clasa a IX-a B — 665 puncte și 17,50 puncte pe elev, iar clasa a IX-a C — 641,95 puncte și 17,35 puncte pe elev. Cu toate că elevii clasei a IX-a A au obținut medie mai mare, prin punctajul acordat în urma verificării și notării fișelor de control, diferența dintre clase fiind mică (0,25 puncte între a IX-a A și a IX-a B, 0,15 puncte între a IX-a B și a IX-a C și 0,40 puncte între a IX-a A și a IX-a C), punctajul realizat confirmă necesitatea continuării pregăti-

---

2. C. CĂȘERIU, **Folosirea experimentelor de laborator la biologie ca lecții de predarea cunoștințelor**, în „Revista de pedagogie", nr. 10, 1971, p. 65—70.

*. Considerăm ca o lipsă a programei omiterea acestei lecții.

3. H. CHIRILEI (și colab.), **Laboratorul de biologie**, Ed. didactică și pedagogică, București, 1973; P. BEJENARU, D. BEJENARU, **Utilizarea laboratorului de biologie în procesul de modernizare a învățămîntului**, în „Natura", 1971, p. 75—80 ș.a.

** Eficiența experimentului didactic fiind demonstrată și însușită, nu am mai folosit clase de control pentru compararea rezultatelor înregistrate de elevi.

rii și inițierii elevilor pe un plan superior în tehnicile de laborator și în strategiile cercetării experimentale.

EFECTUAREA LUCRĂRILOR, DISCUȚIILE cu privire la rezolvarea problemelor, verificarea fișelor de control și comunicarea rezultatelor (media punctajului obținut de fiecare elev, de grupă și de clasă) a suscitat un deosebit interes din partea elevilor, ceea ce demonstrează eficiența unor astfel de activități. Analizăm acest mod de activitate cu caracter de cercetare, în timpul învățării în succesiunea lecțiilor, de confirmare, de aprofundare și afirmare a muncii independente, a inițiativei elevilor (la intervale diferite de pînă la 30 zile), pentru că asigură, în condiții optime, selectarea problemelor și a soluțiilor cu care vor fi confruntați în timpul cercetărilor ulterioare.

Punînd în mod sistematic elevii în fața unor probleme practice, în ideea unei metodologii active și combinatorii de cercetare experimentală, ilustrăm cîteva secvențe din investigațiile elevilor la lecțiile din cadrul subtemei „Nutriția plantelor autotrofe".

Problema compoziției chimice, substanțe și elemente necesare nutriției plantelor, a constituit punctul de plecare pentru înțelegerea fenomenului vieții la plante. Pe această linie ne-am oprit asupra studiului cenușii folosind bagajul experimental de cercetare acumulat. Orientîndu-ne după indicațiile din publicațiile de specialitate *, s-a făcut determinarea cantității de cenușă, provenită din organe vegetative de la plante, ierboase și lemnoase prin calcinare. Cenușa și celelalte materiale au fost pregătite și așezate la cele șase mese, înainte de venirea elevilor în laborator.

La începutul orei s-a explicat procedeul folosit pentru obținerea cenușii brute, s-a discutat despre cantitatea obținută prin calcinare, din diferite organe, limitele între care variază reziduul uscat format din substanțe minerale (cu excepția sărurilor de azot). S-a stabilit scopul, s-au prezentat materialele, metoda de lucru și s-a întocmit planul lucrării. După explicarea și clarificarea principalelor probleme, s-au pus la dispoziția elevilor foile cu instructajul privind modul de lucru, pentru fiecare lucrare. Deoarece grupele au avut de efectuat lucrări diferite, colectivele au primit instructaj numai pentru sarcinile stabilite.

Lucrînd sub îndrumarea profesorului, programîndu-se din 10 în 10 minute schimbarea grupelor, cu excepția liderului, elevii au pus în evidență K, Ca, P, Cl, Mg și carbonați. Efectuarea lucrărilor și înregistrarea observațiilor, a rezultatelor în caietele de lucrări, corelarea cu datele din referate, s-a efectuat în 40 minute, iar în restul timpului (10 minute) din economia orei s-au rezolvat unele probleme practice, s-au formulat concluzii.

La lecția „Substanțe minerale folosite de plante în nutriție", discuția introductivă a scos în evidență preocupările oamenilor de știință pentru a cunoaște substanțele minerale extrase de plante din sol, experiențele efectuate pe medii nutritive artificiale și efectul soluțiilor apoase nutritive.

În funcție de sarcina și scopul activității, s-a formulat problema cercetării: verificarea efectului elementelor minerale în viața plantelor; ipoteza observației, corelația cauzală dintre elementele minerale din soluție, din sol și creșterea și dezvoltarea plantelor. După observații, pe materiale pregătite, au analizat reacția plantelor sub influența mineralelor utile și în lipsa unora, prezentate în 5 vase, din care unul martor, pregătite cu ajutorul șefilor de grupe și alți elevi în laborator, cu 14 zile în urmă, s-a confirmat ipoteza. Folosind constatările și interpretările elevilor, s-au încadrat în chenar elementele din tabelul periodic, necesare plantelor.

ACTIVITATEA EXPERIMENTALĂ EFECTUATĂ a scos în evidență interesul elevilor pentru a prepara soluții nutritive avînd ca model soluția „Knop", soluții din care s-au eliminat una cîte una sărurile de calciu, de sulf, magneziu, fier ș.a., pe care le-am introdus în vasele pregătite pentru a verifica, prin activitate proprie, ipoteza. Materialele ierborizate prin care s-a exemplificat rolul fiziologic al elementelor minerale în viața plantelor, au fost cercetate cu deosebită atenție și s-au făcut interpretări științifice. În caietele de lucrări, elevii au trecut în ordine plantele cercetate, elementul mineral lipsă din sol, care a provocat fenomenul observat, efectul negativ și acțiunea selectivă a plantei.

La încheierea activității de cercetare experimentală s-au purtat discuții referitoare la rolul îngrășămintelor chimice pentru culturile agricole, despre industria chimică de îngrășăminte din R. S. România (folosind harta economică a R. S. România), s-au întocmit tabele cu necesarul de îngrășăminte minerale, condiționat de tipul de plantă, de sol și de climă.

---

*. **E. CUPCEA** (și colab.), **Lucrări practice de fiziologia plantelor**, Ed. didactică și pedagogică, București, 1965.

Lecțiile despre „Asimilația carbonului", procesul cheie prin care se leagă lumea organică (plantele și animalele) de lumea anorganică, în mișcarea materiei pe pămînt și în Cosmos, ne-au oferit prilejul de a pune pe elevi în situația unor adevărați cercetători.

Pe lîngă alte experimente, deosebit de atractivă a fost activitatea de cercetare pentru studierea pigmenților clorofilieni. Lucrînd toate grupele, după extragerea pigmenților din frunze, la rece și la cald, identificarea lor s-a făcut cu ajutorul unei cromotograme.

Explicațiile referitoare la importanța radiațiilor luminoase în fotosinteză au fost sincronizate cu efectuarea experimentelor, observarea fenomenului, întocmirea graficului cu intensitatea asimilației carbonului la diferite raze ale spectrului solar, interpretarea rezultatelor și formularea concluziei de către elevi.

Tot atît de pasionați s-au dovedit elevii în montarea, observarea și interpretarea rezultatelor în cadrul experimentului „Dioxidul de carbon — substanță necesară pentru nutriția plantelor autotrofe", „Influența intensității luminii asupra intensității fotosintezei", „Formarea amidonului în părțile verzi ale plantelor" ș.a.

Ca încheiere la subtema „Nutriția plantelor autotrofe", în cîteva date s-a demonstrat relația dintre recoltă și fotosinteză[4]. S-au conceput și rezolvat probleme prin reprezentări grafice, în chestionarul problematizat.

Pentru învățarea cunoștințelor referitoare la „Chemosinteză", s-a repartizat o oră, însă, în primele 20 minute, elevii din cele trei clase au fost solicitați să rezolve cîteva situații problemă dintr-un chestionar. **1.** Reprezentați în schemă sistemul pentru demonstrarea consumului de dioxid de carbon, explicați modul de lucru, observațiile, cauzalitatea fenomenelor și formulați concluzia. **2.** Descrieți experimentul, reprezentați grafic influența temperaturii asupra fotosintezei și interpretați cauzal graficul. **3.** Completați spațiile punctate, selectați și numerotați succesiunea reacțiilor de sinteză a amidonului și a aminoacizilor. La corectarea chestionarelor, a rezultat un punctaj mediu de 17,83 puncte de elev, rezultat din suma punctelor obținute de toți elevii. Această situație atestă valoarea sporită a randamentului realizat, deoarece rezolvarea cazurilor a oferit elevilor situații de generalizare, de particularizare experimentală și interdisciplinară, într-un sistem nou cu valoare aplicativă integratoare.

Situația problematică a vizat și gîndirea, deoarece prin soluțiile date s-au scos în evidență posibilitățile elevilor de a analiza, sintetiza și aplica la situații noi cunoștințele și capacitățile de investigație științifică.

SISTEMUL FORMĂRII CERCETĂTORULUI, prin aceste modalități de activitate, îl considerăm ca o relație în care P (indirect) ⟵ E (1) și E (direct) ⟵ F (2). În relație (1) „P" (profesorul), prin indicațiile date verbal și prin instructajul scris privind modul de lucru, acționează (indirect) ⟶ (sensul de orientare a activității) asupra „E" (elevului), însă permanent este informat ⟵ (conexiunea inversă) despre rezultatele cercetării efectuate de elev. În cazul relației (2) „E" (elevul) acționează ⟶ „F" (pentru producerea fenomenului) potrivit indicațiilor primite și ⟵ (feed-bac-ul) reacția elevului în timpul constatării fenomenului și interpretării rezultatelor.

În acest cadru, predarea-învățarea intensivă s-a îndeplinit prin: explicarea și interpretarea materialist-dialectică a fenomenelor prin intermediul experimentelor; învățarea de cunoștințe fundamentale teoretice și practice cu precizarea importanței lor pentru producție; modelarea unor procese biochimice, dobîndirea tehnicilor de lucru și de investigație; înregistrarea, prelucrarea și interpretarea datelor experimentale din laborator; perceperea anologiilor dintre diferite fenomene; formularea raționamentelor și a judecăților, prin analiza, compararea fenomenelor și a rezultatelor cercetării.

Punînd permanent elevii în fața problemelor cu caracter de cercetare, s-a realizat un real spor de eficiență și o însemnată valoare științifică a activităților didactice.

---

4. I. BĂRBAT, **Fiziologia plantelor pe înțelesul tuturor**, Ed. agrosilvică, București, 1968, p. 75—85.

CONFECȚIONAREA ȘI FOLOSIREA MATERIALULUI DIDACTIC LA GEOGRAFIE

Prof. FLORIN PÎRVU
Liceul pedagogic — Arad

I. Necesitatea confecționării și folosirii materialului didactic în școală

Studiind cu deosebită atenție, în fiecare an, planul de învățămînt, manualele școlare și programa analitică la disciplina geografie, ne-am convins de fiecare dată de necesitatea confecționării și folosirii unui material didactic variat și adecvat dezvoltării actuale și în perspectivă a unei geografii formative și aplicative în școala noastră.

Confecționarea și utilizarea materialului didactic mai are ca scop formarea unor priceperi și deprinderi la elevi, deosebit de importante în procesul instruirii, asimilării temeinice a cunoștințelor geografice, începînd de la clasa a III-a și terminînd cu ultimul an de liceu.

Aceste priceperi și deprinderi deja formate, elevii le vor aplica în activitatea extrașcolară socială, ca învățători, sau în alte domenii ca specialiști cu o pregătire universitară.

Practica pedagogică desfășurată în fiecare an de către elevi în mediul urban sau rural a fost un alt deziderat care ne-a determinat să avem o preocupare permanentă în direcția confecționării și folosirii materialului didactic ridicat la nivelul exigențelor școlii românești.

II. Clasificarea și confecționarea materialului didactic geografic

Materialul didactic folosit la lecțiile de geografie este foarte variat din punct de vedere al conținutului, al modului de prezentare și al posibilităților de organizare. Ținînd seama de aceste situații, împreună cu elevii de liceu l-am clasificat în mai multe grupe și categorii ca : material didactic ilustrat, pictural, cartografic și în volum.

Materialul didactic ilustrat format din cărți poștale ilustrate, albume, tablouri geografice, diapozitive, diafilme și filme, în parte l-am primit de la I.M.D. București, prin Inspectoratul școlar județean Arad, iar cea mai mare parte l-am confecționat cu ajutorul elevilor.

Prin solicitarea noastră, elevii liceului în fiecare an au adunat cărți poștale ilustrate reprezentînd imagini geografice din țara noastră și din alte state și continente. Acestea au fost selectate de ei pe lecții, clase și discipline geografice, începînd cu clasa a III-a, capitolul „Orientare", geografia județului Arad, geografia patriei, la clasa a IV-a, apoi geografia fizică, anul I, geografia economică generală, anul II și geografia patriei, anul III. După selectare l-am aranjat în ordine, în plicuri pe lecții, fiecare plic avînd caseta sa cu titlul lecției respective. Casetele sînt aranjate pe un stativ pe care am scris „Colecție de ilustrații pe lecții". Astfel aranjate sînt folosite cu multă ușurință de noi și de elevii practicanți, la lecțiile curente, de probă sau model. Deocamdată există o singură colecție de ilustrații pe școală, în cabinetul de geografie, dar în viitor intenționăm ca fiecare an de studii să dispună de astfel de colecție pentru a fi permanent la îndemîna elevului în pregătirea sa pentru lecție. Ilustrațiile sînt folosite de elevi la toate lecțiile, pentru formarea și dezvoltarea reprezentărilor și noțiunilor de geografie fizică, economică și geografie politică. Aceste ilustrații sînt folosite de elevii practicanți în toate verigile, etapele lecției, prin distribuirea lor în bănci, prin prinderea lor pe hartă, sau prin decuparea din ilustrații structurale a mai multor peisaje și apoi aplicate pe harta mică a județului.

Alături de folosirea acestor ilustrații direct pe hărți, elevii de la liceu și din clasele primare alcătuiesc albume pe teme ca : „Lacurile din țara noastră" — ilustratele aranjte după formele de relief, „Munții patriei", „Orașele țării", „București — capitala României socialiste", „Munca în industrie", „Munca pe ogoare", „Transporturile și căile de comunicație ale României" etc., folosite la lecțiile de geografie, precum și în alte situații legate de activitatea noastră. Unele ilustrate au alcătuit fotomontaje foarte interesante folosite în predarea și însușirea cunoștințelor geografice de către elevi : „Aspecte din uzinele electrice", „Frumoasă ești patria mea", „Județul Arad" ș.a.

La lecțiile care se predau în laboratorul fonic, ilustrațiile sînt proiectate pe ecran și interpretate de elevi cu ajutorul epidiascopului.

Pentru predarea cunoștințelor de geografia județului, ilustrațiile sînt mai puține, multe reprezentînd aceeași imagine, fapt care m-a determinat să confecționez cu elevii diapozitive. În fiecare an desfășurăm cu elevii excursii pe diferite direcții, itinerare — valea Mureșului, Crișurilor, pe căile ferate sau șoselele cele mai importante, iar membrii cercului fotografiază cele mai ilustrative locuri pe care le aranjăm apoi în cercul foto, în diapozitive color. Diapozitivele executate intră în colecție, fiind folosite în predarea cunoștințelor geografice, alături de celelalte materiale ilustrative, la clasele primare și la anii de liceu.

III. Materialul didactic pictural, confecționat de elevi sub îndrumarea noastră, cuprinde reprezentări ale diferitelor fenomene, începînd cu formele de relief, calendarul vremii, calendarul naturii, ape curgătoare, stătătoare — la clasa a III-a și terminînd cu planșele reprezentînd fenomene ca: acțiunea forțelor interne (vulcan, cutremure, mișcări orogenice și epirogenice), acțiunea forțelor externe — a aerului, a apei, dunelor de nisip, torenți, văi, ghețari, fenomene carstice desenate după natură, la anii de liceu. Toate aceste planșe sînt așezate pe stative, pe clase și pe lecțiile din manual. Ele sînt folosite la lecție alături de materialul ilustrativ, pentru a ușura înțelegerea și interpretarea cunoștințelor predate elevilor.

IV. Materialul didactic în volum. Acesta a fost confecționat de elevi în timpul vizitelor, excursiilor în județ și prin excursiile interjudețene. Materialul colectat sub formă de roci și minerale a fost selectat de elevi sub îndrumarea noastră, formînd azi o colecție bogată de roci și minerale a școlii. Elevii folosesc minerale și rocile clasificate în roci magmatice, sedimentare și metamorfice, în minerale componente ale acestor roci, la mai multe discipline: geografie, chimie, biologie, fizică, cunoștințe despre natură etc. În predarea lecțiilor de geografie fizică ele sînt folosite pentru înțelegerea și interpretarea unor fenomene naturale ca: structura internă și externă a Pămîntului, geneza formelor de relief (prin aranjarea rocilor în raport cu greutatea lor, structura lor redînd învelișurile și straturile structurii interne a pămîntului), sau construiesc vulcani după rocile componente, munți cu structuri diferite și planșe afișate cu conținutul petrografic sau mineralogic al Carpaților.

V. Materialul didactic cartografic. Folosirea hărților la geografie consider că este absolut necesară pentru faptul că ele ne ajută să realizăm privirea de ansamblu atît de necesară pentru înțelegerea fenomenelor geografice, a legăturilor dintre ele și descifrarea legilor după care se dezvoltă acestea, ajută la formarea profilului științific și moral, la formarea concepției științifice despre lume la elevi. Prin confecționarea și folosirea hărților, elevii desfășoară o muncă de cercetare științifică, practică, aplicată — de cabinet și teren — și întocmesc variate lucrări cu caracter demografic, economic și social-cultural.

a) Confecționarea hărților geografice

Pentru însușirea tehnicii de întocmire a hărților am predat elevilor la curs capitolul „Principiile și metodele pe care se sprijină analiza și interpretarea geografică a fenomenelor social-economice" (principiul sau metoda extensiunii spațiale, principiul sau metoda istorică, a integrării geografice, a comparației, metoda cartografică și metoda fotointerpretării). Tot în scopul întocmirii hărților am predat elevilor cunoștințe în legătură cu utilizarea practică a metodelor statistice (diagramele, cartogramele și cartodiagramele) și metode cartografice (metoda semnelor, a punctelor, a izoliniilor, a fondului colorat și a liniilor dinamice în mișcare).

În realizarea hărților fizico-geografice și economico-geografice, am pornit de la întocmirea de planuri de către elevi pentru predarea cunoștințelor de geografie la clasa a III-a (planul clasei, școlii, vecinătăților, planul comunei, orașului, municipiului Arad), întocmirea planului și hărților folosite în cercetarea unităților agricole socialiste, întreprinderilor industriale, zonelor preorășenești, așezării rurale și urbane și apoi întocmirea primei hărți mai pretențioase — harta fizică administrativă și economică a județului Arad, harta economică actuală și de perspectivă a județului Arad pentru cabinetul de istorie și filozofie și pentru predarea la clasă, încheind cu activitatea de construcții de hărți a unităților geomorfologice și economice ale țării.

Confecționarea hărților am realizat-o cu elevii la început prin trasarea limitelor teritoriului, prin metoda rețelelor rectangulare — coordonatelor geografice, prin folosirea retroproiectorului și a epidiascopului după hărți mici desenate pe hîrtie transparentă. După desenarea unui teritoriu prin metodele arătate, am trecut la reprezentarea conținutului hărții fizico-geografice, folosind metodele tentelor hipsometrice, redînd formele de relief, apele stătătoare și vegetația. Apele curgătoare le-am trasat prin culoarea albastră, iar așezările omenești și căile de comunicație au fost trasate prin linii negre și maro.

Pentru reprezentarea conținutului hărților economice, elevii au fost instruiți să cartografieze industria prin folosirea

metodei semnelor geometrice ca : triunghi pentru petrol şi gaze naturale ; pătrate şi romb pentru cărbune şi materiale de construcţii ; dreptunghiuri pentru materiale de construcţii ; cercuri pentru ramurile industriei, aşezări omeneşti ; simboluri chimice (Fe, Cu, Pb, Mn) pentru zăcăminte minerale. Aceste semne geometrice au fost simple cînd am indicat un singur fenomen şi structurale reprezentînd mai multe fenomene redate prin sectoare de cerc. Cartografierea agriculturii în conţinutul hărţii am realizat-o cu elevii prin folosirea în primul rînd a metodei fondului colorat, reprezentînd o singură cultură sau mai multe culturi ; peste semnul culturii de bază am suprapus linii, haşurări, sau am mai folosit metoda fondului colorat prin asocierea ramurilor. La fel am procedat şi cu cartografierea transporturilor şi căilor de comunicaţie, folosind în mod obişnuit metoda liniilor dinamice

După realizarea conţinutului hărţilor am trecut la finisarea lor prin adăugarea chenarului, legendei, titlului şi scării. Chenarul hărţii a fost desenat lăsînd loc pentru legendă şi titlul ei. El a fost redat într-o formă rectangulară (pătrat, dreptunghi), cu laturile din stînga şi dreapta orientate pe direcţia nord, sau, dacă regiunea delimitată a avut o altă orientare, într-un colţ al chenarului am desenat semnul către nord.

Titlul hărţilor l-am redat adecvat conţinutului lor, scurt şi sugestiv, deasupra sau dedesubtul părţii centrale a laturii nordice, a chenarului cu litere mari şi groase.

Scara hărţilor am înscris-o sub formă numerică şi grafică în mod diferenţiat ; în afara chenarului, în mijloc, în partea de jos sau lîngă unul din colţurile ei.

Legenda hărţilor considerînd că reprezintă cheia citirii şi interpretării lor am înscris-o într-un fel în hărţile fizico-administrative prin tente hipsometrice, semne convenţionale ale obiectelor şi fenomenelor economico-sociale sau prin cercuri diferite reprezentînd ramurile economiei judeţului, sau ţării, delimitate, studiate.

Pentru confecţionarea hărţilor, elevii au fost împărţiţi pe grupe şi pe ani de studii după conţinutul materialului studiat. Anul I a confecţionat diferite planuri : al clasei, şcolii, vecinătăţilor, satului lor, planuri necesare predării lecţiilor la clasa a III-a primară. Anul II a întocmit hărţile judeţului Arad : harta fizico-administrativă, adică harta generală a cadrului natural din harta R. S. R., completînd-o după cercetare în teren cu elementele ei de conţinut, forme de relief, ape, vegetaţii, soluri şi resurse ale subsolului. Din harta topografică a judeţului elevii au extras şi întocmit hărţi speciale ca : harta elementelor climatice, harta hidrografică, harta vegetaţiei şi animalelor, harta solurilor, harta aşezărilor omeneşti, harta economică, a căilor de comunicaţie, toate folosite în predarea geografiei la clasa a III-a, în întocmirea de monografii — sarcină generală a elevilor în cercetarea geografică. Elevii anului III au întocmit hărţile marilor unităţi geomorfologice ale ţării şi hărţi economice speciale, pe ramuri ale economiei patriei folosite în predarea cunoştinţelor la clasa a IV-a şi a anilor de liceu.

Membrii cercului de geografie au confecţionat pe placaj harta economică actuală şi de perspectivă a judeţului, harta politică a lumii, harta literară a caselor memoriale şi a locurilor de naştere a scriitorilor români.

b) Aspecte referitoare la folosirea hărţilor în lecţiile de geografie

La început le-am folosit pentru formarea priceperilor şi deprinderilor de citire şi interpretare a ei. Citirea hărţii am considerat că este necesar să înceapă din clasa a III-a, prin exerciţii de cunoaştere şi înţelegere a semnelor şi culorilor convenţionale. Interpretarea hărţii am realizat-o prin explicarea raporturilor dintre obiectele şi fenomenele reprezentate şi stabilirea legăturilor dintre ele, legături de ordin topografic şi logic.

Elevii de liceu, prin confecţionarea hărţilor, au înţeles cum se face prezentarea lor prin denumirea hărţii, indicînd fenomenele geografice reprezentate pe ea, scara de proporţie prin exerciţii de măsurare şi calculare a distanţelor. Pentru cunoaşterea şi folosirea hărţii, am cerut elevilor practicanţi să folosească harta ca material didactic în toate momentele lecţiei.

Predarea cunoştinţelor de geografie am făcut-o prin folosirea planşelor în hărţile fizice şi economice ale unităţilor geomorfologice, confecţionate de elevi, alături de hărţile fizice, economice şi politice ale ţării noastre sau ale continentelor.

Din asistenţa la lecţiile ţinute de practicanţi am observat că este prea puţin folosită metoda suprapunerii hărţilor, fapt care m-a determinat să realizez cu ei cunoaşterea, stăpînirea şi folosirea acestei metode. Această metodă am realizat-o începînd de la folosirea materialului didactic confecţionat de ei ca : harta fizico-geografică şi economico-geografică de ramură (hărţi climatice, ale vegetaţiei, ale faunei, ale solurilor, ale industriei, agriculturii, transporturilor), executate la aceeaşi scară. Elevii au urmărit mai multe hărţi speciale ale unei regiuni prin confruntarea şi compararea lor. Prin folosirea metodei de suprapunere a hărţilor în predarea geografiei am considerat că se realizează mai multe obiective : formarea şi dezvoltarea concepţiei materialist-dialectice la elevi contribuie la formarea şi dezvoltarea gîndirii geografice a acestora, contribuie la însuşirea

conştientă a materialului de geografie şi determină o permanentă şi raţională folosire a hărţii.

Din urmărirea zilnică a planurilor de lecţii ale elevilor practicanţi, am observat că în plan apare, printre alte metode de predare, şi metoda lucrului cu harta. Consider că materialul didactic confecţionat trebuie să fie omogen, corect din punct de vedere ştiinţific şi corespunzător din punct de vedere estetic, deoarece numai cu un bogat material didactic putem ajuta pe elevi să observe, să înţeleagă şi să interpreteze procesele şi fenomenele geografice, iar lecţiile să fie de o înaltă ţinută ştiinţifică.

CULTIVAREA CAPACITĂŢILOR INTELECTUALE LA ELEVI PRIN LECŢIILE DE BIOLOGIE

Prof. VIOREL ŞT. COSTACHE
Timişoara

Procesul actual de modernizare a învăţământului biologic reprezintă o acţiune complexă de structurare a conţinutului disciplinelor biologice şi de perfecţionare a metodelor, procedeelor şi tehnicilor de predare-învăţare, a muncii profesorului naturalist în şcoală şi în afara şcolii, în raport cu cerinţele noi ale pedagogiei şi ale comenzii sociale din etapa respectivă. Ca învăţămînt integrat, el se corelează strîns cu mişcarea de idei din domeniul cercetărilor biologice ce confruntă omenirea pe plan naţional şi mondial, integrîndu-se într-un stil şi concept unitar de gîndire şi de activitate productivă, prin care, în sistemul profesor-elev, cunoştinţele şi deprinderile practice se însuşesc activ, flexibil şi creativ.

Respectînd **principiul unităţilor indestructibile** care derivă din existenţa unor sisteme materiale ale căror elemente sînt legate între ele printr-un şir de raporturi cauzale, profesorul de biologie, prin conţinutul programelor şi manualelor, operează cu noţiuni ca : viaţa, organizarea, evoluţia, diversitatea şi unitatea, el putînd folosi astfel o diversitate de metode ca : metoda analizei funcţionale, structurale, ecologice, istorice, sintezei etc., care concepute ca un sistem pot să ducă la formarea şi lărgirea gîndirii biologice a elevilor şi la dezvoltarea personalităţii acestora.

Vom exemplifica felul cum s-a reuşit să se realizeze o lecţie de sistematizare a cunoştinţelor cu ajutorul unui sistem de mijloace didactice în urma parcurgerii temei „Celenterate" şi a unor grupe de viermi, la zoologie cl. VI-a. Scopul lecţiei a fost : fixarea cunoştinţelor şi încadrarea lor în sistemul unitar de cunoştinţe legate de hrănirea organismului ; elaborarea unui tabel general privind date comparative între digestie, particularităţi şi înmulţire ; cunoaşterea treptelor evolutive privind digestia ; înţelegerea faptului că evoluţia se realizează progresiv de la inferior la superior.

Pentru realizarea scopului propus, m-am folosit de un set de folii transparente care aplicate cu ajutorul retroproiectorului, în diferite situaţii, au permis organizarea sistemică a lecţiei, activizarea elevilor pe tot parcursul ei. Lecţia a fost concepută pe modelul unui sistem cu **3 verigi :**

Veriga I : munca de pregătire

— care are loc la începutul orei, unde elevii îşi reîmprospătează şi adîncesc cunoştinţele despre speciile învăţate, ca după aceea să opereze numai prin notarea termenilor. Pe folii se desenează o **figură-rebus**, care ascunde speciile : hidra, meduză, oxiuri, limbricul, tenia şi trichina **(fig. 1).**

Elevii primesc cîte o filă de lucru cu o figură identică cu cea de pe folia trans-

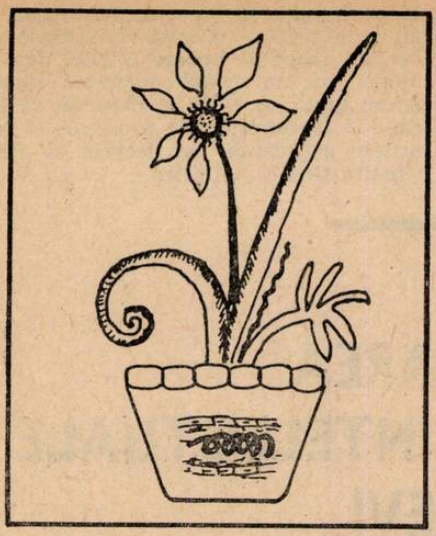


Fig.1

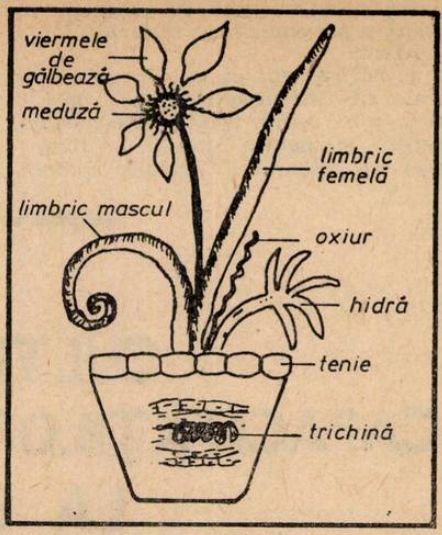


Fig.2

parentă. Se caută cele 6 specii din floarea-rebus notînd totodată denumirea corespunzătoare în dreptul lor.

În același timp se rezolvă problema dată pe folia transparentă de un elev mai activ, folie care va fi proiectată după ce clasa a completat foliile de lucru, cu scopul de a se face autocontrolul răspunsurilor date prin comparație **(fig. 2)** : rezultatele obținute pot fi evaluate prin completarea cu denumirea speciilor sistemului tabelar **(vezi tabelele 1, 2)**, după activitatea independentă a elevilor.

Figura rebus produce o situație mobilizatoare la începutul orei, dar își păstrează funcționalitatea și în continuare, furnizează elementele necesare sistematizării ce va urma, stimulează spiritul de observație, adîncește cunoștințele elevilor și-i educă pentru munca independentă.

TABELUL Nr. 1

Grupul	Animale	Mediul de viață	Cavitatea digestivă	Particularități grup	Înmulțirea
1	2	3	4	5	6

TABELUL Nr. 2

Grupul	Animale	Mediul de viaţă	Cavitatea digestivă	Particularităţi grup	Înmulţirea
1	2	3	4	5	6
Viermi cilindrici	limbric	intestin om	intestin orif. bucal orif. anal	a) Au corp cilindric b) Nu au aparat respirator, nici circulator ; c) Sînt paraziţi	ouă ouă ouă
	oxiuri	intestinul gros om	— „ —		
	trichină	muşchi şobolan, porc, om	— „ —		
Viermii laţi	viermele de gălbează	ficat oaie, vită	orif. buco-anal diverticole intestine înfundate	a) Au corpul lat b) Nu au aparatele respirator şi circulator c) Au aparat excretor şi organe de înmulţire d) şi paraziţi	ouă ouă
	tenia	intestin om	lipseşte o		
Celenterate	hidra	apă	orificiul bucal, cavitate gastrală	a) au tentacule cu celule urzicătoare b) formă de sac cu perete dublu sau umbrelă	înmugurire şi ou — „ —
	meduză	apă	orif. bucal ; aparat digestiv gastro-vascular		

Folosindu-se folia transparentă în diferite etape, la diferite clase, s-a lămurit care este efectul maxim produs în procesul de activizare a muncii elevilor. Astfel în varianta folosirii foliei transparente, fără a se face o discuţie prealabilă asupra unor caractere morfologice vizibile ale acestor animale, s-a constatat că elevii nu ştiu să observe anumite însuşiri tipice care pot fi utilizate drept criteriu de diferenţiere (formă de cep în partea anterioară la fasciolă, aşezarea gonadelor în forma unei frunze de trifoi la meduză, partea posterioară în formă de spirală la masculul de limbric, etc.) ceea ce au făcut ca rezultatele să fie în proporţie de 78% corecte. La clasa martor la care s-a purtat o discuţie pregătitoare observării desenului-rebus despre aceste caractere, evaluarea rezultatelor s-a ridicat la un procent de 98%. După reîmprospătarea cunoştinţelor pe baza observării directe a animalelor naturale conservate în formol, s-a trecut la distribuirea fişei de lucru identică cu folia transparentă **(tabel 1).**

Elevii vor integra cele 7 specii în tabelul 1, coloana 2, limbricul fiind notat mai sus, cu toate că a fost studiat ultimul în cadrul sistemelor de lecţii învăţate. Elevii au fost atenţionaţi că după completarea tabelului în întregime vor motiva ordinea aşezării animalelor în tabel (celenteratele notate în partea de jos, viermi cilindrici la începutul tabelului).

Veriga a II-a a lecţiei

— **Sistematizarea cunoştinţelor.** Elevii au completat individual coloanele 3 — mediul de viaţă şi 4 — cavitatea digestivă, iar verificarea frontală s-a realizat prin înscrierea termenilor în coloanele corespunzătoare din folia transparentă de către 2 elevi. După completarea corectă de către toţi elevii a acestor coloane, s-a realizat un dialog frontal legat de adaptarea teniei la viaţa parazitară rezultînd din lipsa aparatului digestiv. Coloana 5 — particularităţi ale grupului de animale, a fost completată de elevi după proiectarea foliilor transparente din seria de folii intitulate „Organizaţia internă la nevertebrate", ceea ce a dat posibilitatea recapitulării organizaţiei interne la celenterate, viermi laţi, viermi inelaţi.

Prin recapitularea făcută elevii au fost pregătiţi pentru munca independentă, în vederea completării coloanei 5 şi 6, după care au comparat răspunsul dat în tabel cu cel scris pe folia transparentă.

Veriga a III-a a lecției

— **Formarea concepției evoluționiste.** Se referă la consolidarea cunoștințelor despre dezvoltarea evolutivă a aparatului digestiv pe baza datelor tabelare din fișa lor de lucru și cu ajutorul schemei cu treptele desenate pe folia transparentă **(fig. 5 ; fig. 6 ; fig. 7).**

După clarificarea noțiunii de treaptă evolutivă se completează schema **(fig. 6),** după care elevii sînt puși în situația să stabilească locul animalelor pe treapta corespunzătoare (fig. 7).

În situația creată elevii vor putea rezolva scopul didactic propus la început, adică de ce anume s-a încadrat limbricul (vierme cilindric) în partea de sus a tabelului și hidra (celenterat) în partea de jos. Se ajunge la concluzia că evoluția aparatului digestiv s-a făcut de la orificiul bucal cu cavitate gastrală — întîlnit la hidră, la orificiul buco-anal cu diverticuli intestinali (la viermele de gălbează) ajungîndu-se pentru animalele studiate la apariția a două orificii : bucal și anal cu intestin, așa cum este la limbric. Aceasta

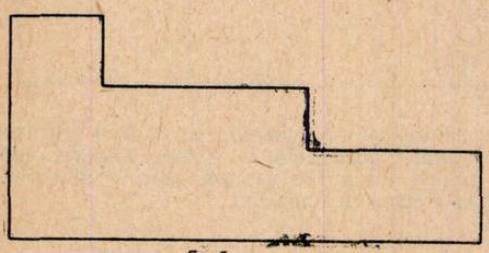


Fig 5

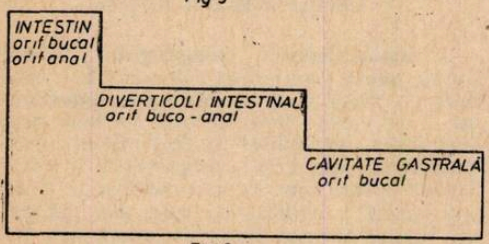


Fig 6

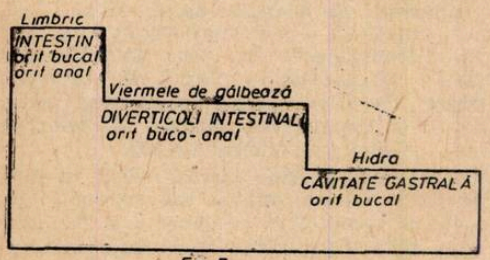


Fig 7

demonstrează elevilor că evoluția viețuitoarelor s-a făcut de la formele inferioare la cele superioare, ceea ce se trece pe fișa de lucru sub formă de titlu.

Interpretarea fenomenelor biologice analizate la lecții pe baza principiilor biologiei generale ca urmare a utilizării unei metodologii adecvate, constituie o cale eficientă pentru realizarea învățămîntului biologic integrat, cimentează într-un concept unitar idei și fapte din disciplinele biologice, clasice și moderne, realizîndu-se într-o formă dialectică procesul de modernizare și de optimizare a învățămîntului biologic și mărește valoarea formativă a acestuia (dezvoltă gîndirea biologică a elevului, susține curiozitatea și creează cerințele teoretice și practice).

Astfel în cadrul capitolului „Crustacee" — zoologie cl. VI-a, cu tema : **„Studiul comparativ privind rolul și funcția organelor crustaceelor studiate : racul de rîu, dafnie, ciclop,** în alcătuirea planului lecției am fixat **scopul :** consolidarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor de observație independentă, a înțelegerii legăturii dintre structură — funcție, a corelării dintre organe, precum și dintre organism — mediul acvatic, care să ducă la formarea unei concepții științifice despre lume și viață, după care am precizat **materialul didactic** necesar, **metodele și procedeele** folosite.

Materialul didactic natural local — raci de rîu a fost colectat, preparat și fixat din timp, folosind formol 10%, care după 10—12 zile a fost înlocuit cu formol de 4% ; dafniile și ciclopii au fost fixate direct în formol de 4%. Pentru a observa locomoția și sensibilitatea acestor animale s-au folosit și cîteva exemplare vii, lupe, microscoape. **Metodele și procedeele** folosite au fost variate ca : metoda euristică, a problematizării, învățării prin descoperire, munca în grup și individuală, folosirea fișei de lucru etc. Grupele de elevi au fost îndrumate cum să observe materialul natural distribuit și cum să completeze fișa primită după care au urmat activitatea independentă de către elevi și analiza rezultatelor. Pentru a cunoaște diversitatea crustaceelor, lecția a fost continuată prin prezentarea a două crustacee microscopice și anume : dafnia (purice de baltă) și ciclopul mai mic ca dafnia (1 — 5 mm), care au fost recunoscute și observate la microscop.

Școala .....

Tema : ..... Elevul .....

FIȘA - SUPORT

Animalul crustaceu	Alcătuirea corpului	Organe, părți din organe	Rol, funcție	Răspuns corect *
Racul de rîu	Cefalotorace	1. Crustă 2. Cameră bronhială 3. Două perechi de antene 4. Doi ochi compuși 5. Gura 6. Prima pereche de picioare cu clește mare 7. A doua pereche de picioare 8. A treia pereche de picioare 9. A patra și a cincea pereche de picioare	a) taie și mestecă hrana b) ajută la deplasare c) acoperă organismul (îl apără) d) culoare de protecție e) descoperă și pipăie hrana f) pipăie și miroase g) prinde hrana h) rol de înnotătoare codală i) rol la împerechere și la prinderea ouălelor pe abdomenul femelei j) respirația k) vedere bună l) inserția mușchilor m) lovește puternic apa, ajutînd la deplasare n) determină crearea unui curent de apă care să scalde bronhiile	1c, d, l 2j 3f 4k 5a 6g, n 7e, b, n 8b, n 9b, n 10 i 11 h, m 12c 13m 14f 15b 16i
	Abdomen	10. Primele 5 segmente cu cîte una pereche de picioruțe 11. Segmentul al șaselea cu două lopățele și segmentul al șaptelea		
Dafnie	Cefalotorace ; abdomen	12. Carapace transparentă 13. Antene păroase și ramificate		
Ciclop	Cefalotorace ; abdomen	14. Două antene scurte 15. Două antene lungi și păroase 16. Abdomenul		

* coloana se acoperă.

Utilizarea problematizării ca metodă de activizare a constat în solicitarea elevilor de a ordona rolul, funcțiile, date după organul sau articulațiile care le execută, prin înscrierea indicelui corespunzător în fișa suport distribuită fiecărui elev. Pentru fiecare înscriere corectă, se va acorda un punct, astfel că punctajul maxim este de 24 **(vezi fișa suport p. 8).**

De asemenea, la tema „Crapul, importanța pisciculturii în țara noastră", respectînd principiul regionalismului am valorificat fauna ihtiologică locală, folosind material didactic natural, conservat sau viu (păstrăvi, scobar, clean, boiștean, știucă, crap etc.), precum și acvariu, materiale artificiale intuitive ca : albume, diapozitive și secvențe din diafilmul : „Pescuitul în țara noastră". Lecția s-a desfășurat pe grupe și cu întreaga clasă, reliefînd principalele caractere ale alcătuirii externe și interne ale acestor vertebrate, determinate de viața în mediul acvatic, recunoașterea speciilor piscicole, adaptările la mediu și zonarea ecologică a acestora.

Ca activitate independentă, elevii au completat fișa de lucru nr. 2 și nr. 3.

Școala . . . . . .
Elevul . . . . . .

FIȘA Nr. 2

Subiectul : Caracterele morfologice externe la crap, determinate de mediul de viață

Corpul	**Alegeți răspunsul corect prin încercuirea cifrei**	**Precizați rolul corespunzător al cifrei încercuite**	**Răspunsul corect * Se acoperă**
1	2	3	4
Forma corpului	1. Corp rotund 2. Corp fuziform 3. Corp turtit		2. ajută la înaintarea corpului în apă
	Turtirea 1. turtit lateral 2. turtit antero-post. 3. turtit supero-inferior		1. ajută la înaintarea în apă
Cap	Forma 1. pătratică 2. triunghiulară 3. rotundă		2. ajută la înaintarea în apă
	Gura 1. largă cu dinți, buze subțiri și fără mustăți 2. rotundă cu dinți, buze subțiri, două perechi de mustăți 3. rotundă cu buze groase, fără dinți, cu două perechi de mustăți		3. ajută la hrănirea omnivoră ; cu buzele apucă hrana și o sfărîmă cu ajutorul unor ridicături osoase din gură ; mustățile ajută la pipăit
	Ochii 1. ochi mari rotunzi cu pleoape 2. ochi mici rotunzi fără pleoape 3. mari, rotunzi, lipiți de pleoape		3. pentru vedere de aproape
	Nări 1. lipsesc 2. se găsesc înaintea ochilor 3. se găsesc înapoia ochilor		2. ajută la miros
	Opercule 1. există două și acoperă camera bronhială 2. sînt urechi și ajută la auz 3. lipsesc		1. rol de apărare și de formare a curentului de apă, care să vină la bronhii
Trunchi	Turtirea 1. antero-posterior 2. turtit lateral 3. supero-inferior		2. ajută la înaintarea în apă

1	2	3	4
	Solzi 1. alunecoşi cu creştere continuă 2. alunecoşi fără creştere continuă (cu linii concentrice) 3. nealunecoşi, fără lichid mucos		2. apără organismul ; lichidul mucos al glandelor pielei micşorează frecarea în apă ; liniile concentrice dau vîrsta
	Înotătoare 1. şapte (3 perechi, 4 neperechi) 2. şase (2 perechi, 4 neperechi) 3. şapte (4 perechi : 2 pectorale, 2 abdominale ; 3 neperechi : 1 dorsală, 1 anal, 1 codală)		3. cele perechi : rol de cîrmă ; cele neperechi : rol în echilibru ; coada — rol la înaintarea corpului mulţire

Şcoala generală .....

Elevul .....

FIŞA Nr. 3

Tema : Caractere fiziologice ale crapului

Funcţii temperatura	**Alegeţi răspunsul corect prin încercuirea cifrei**	**Precizaţi rolul corespunzător al cifrei încercuite**	**Răspunsul corect * Se acoperă**
Hrănirea	1. omnivoră 2. carnivoră 3. ierbivoră		1. nu este pretenţios, consumă şi plante şi animale
Respiraţia	1. prin piele 2. prin bronhii 3. prin plămîni		2. ajută la luarea oxigenului din apă
Înmulţirea	1. prin ouă 2. prin puieţi bine dezvoltaţi 3. prin puieţi slab dezvoltaţi		1. icre (ouă) care fecundate dau puieţi
Temperatura	1. constantă la adulţi şi tineret 2. variabilă la adulţi 3. variabilă la adulţi şi la tineret		3. hibernează, iarna coborînd temperatura corpului odată cu temperatura scăzută a apei

După autoverificarea răspunsurilor şi cercetarea acestora prin comparaţie cu răspunsul corect care a fost desigilat, s-a trecut la proiecţia unor diapozitive cu păstrăvăria de la Luncani-Timiş, aşezată în cursul superior al Begăi, evidenţiindu-se importanţa economică a peştilor.

Valorificarea ştiinţifică şi cognitivă a lecţiei s-a apreciat după claritatea şi uşurinţa cu care elevii au reţinut idei, au intuit şi observat materialul faptic prezentat şi au ştiut să consulte atlasele şi manualul. Ideea dependenţei organismelor de condiţiile de viaţă s-a fundamentat ştiinţific odată cu dezvoltarea simţului de observaţie şi a interesului creat de lecţie pentru elevi.

CARTEA – OBIECT AL BIBLIOGRAFIEI ȘCOLARE

Puncte de vedere bibliotecare

Prof. FEBRONIA COSTACHE-OMESCU, bibliotecar pr. s.
SANDA ȘTEFĂNESCU, bibliotecar
Biblioteca municipală „Mihai Sadoveanu"
Secția pentru copii

Materialul nostru încearcă, fără a avea pretenția epuizării subiectului în sine, să arate locul pe care cartea, ca obiect al bibliografiei școlare, îl ocupă, sau ar trebui să-l ocupe, în vederea sprijinirii procesului pregătirii teoretice și practice a copiilor.

O analiză frontală a disciplinelor de învățămînt, a activităților școlare duce la concluzia că acestea imprimă copiilor elemente de bază în concordanță cu capacitatea de asimilare, cu posibilitățile de gîndire și de înțelegere a lucrurilor și fenomenelor. Se realizează, deci, fondul educativ, formativ, fiecare disciplină atingînd una sau mai multe laturi care desăvîrșesc acest proces de o complexitate deosebită.

Pentru cunoașterea reală a locului pe care cartea îl ocupă în acest context, fie ca element esențial de alcătuire a manualului vizînd lectura programatică și obligatorie, fie ca sursă de informare în vederea completării cunoștințelor, ca lectură extraprogramatică, particulară și facultativă, ne-am folosit de :

— programele de învățămînt pentru toate disciplinele claselor I—VIII ;

— manualele utilizate în anul școlar 1978—1979 ;

— listele bibliografice pe baza cărora se solicitau cărțile în bibliotecă ;

— discuții individuale cu profesori, părinți, elevi, pedagogi, bibliotecari etc.

Conținutul fiecărei lecturi din manuale l-am trecut pe fișe, căutînd în cadrul fiecărui obiect să urmărim :

a) Din manualele de literatură :

— evoluția lecturii operei fiecărui scriitor ;

— bibliografia existentă pentru fiecare scriitor ;

— teoria literară indicată (metaforă, epitet, comparație etc.) ;

— compunerile tematice prevăzute.

b) Din celelalte manuale :

— notițele biografice ale unor personalități (chimiști, fizicieni, muzicieni, matematicieni etc.) ;

— existența unor bibliografii fie în cadrul lecției, fie la sfîrșitul manualului.

a) Știm că literatura joacă un rol deosebit în procesul educării elevilor ; scopul receptării lecturii este formarea gustului estetic, dezvoltarea gîndirii, formarea orizontului intelectual-cultural, în final, formarea unor cititori avizați. Cu toate acestea, inițierea copiilor în cunoașterea și folosirea tehnicii muncii intelectuale, în vederea însușirii treptate a unor deprinderi complexe de autoinstruire, ocupă de-abia în manualul de lecturi literare pentru clasa a VII-a un loc nu numai neînsemnat, dar și prezentat neștiințific. Motivația „fișei de lectură" și modelul „fișei de bibliotecă" nu respectă deloc normele de descriere. Ne întrebăm : la ce s-au mai dat aceste informații care nu fac decît un deserviciu copilului obligat, mai tîrziu, să consulte instrumentele de informare ?

b) Cu Eminescu, Creangă, Coșbuc, Caragiale, Sadoveanu elevii fac cunoștință încă din clasele II—IV prin fragmentele, poeziile cuprinse în manuale. Dar, știu sau nu știu cine-s aceștia ? Pînă în clasa a VI-a nu știu nimic ; în manualul din clasa a VI-a sînt trecute datele calendaristice ale nașterii și morții ; în clasa a VII-a copilul învață cîte ceva, dintr-o notiță biografică, făcută la întîmplare, fără nici o noimă. Și pentru exemplificare citățm o frază din notița biografică referitoare la Eminescu : „..... În 1874 s-a stabilit la Iași, unde a ocupat funcții neînsemnate : bibliotecar, revizor școlar, redactor la un ziar". Care erau, oare, funcțiile intelectuale însemnate pe vremea lui Eminescu ? Comentariul este de prisos. Dacă autorii manualelor mai sus-amintite ar folosi notița biografică a colecției „Prima mea bibliotecă" sau a colecției „Biblioteca școlarului", apărute la Editura

„Ion Creangă", copiii ar învăța mai mult și ar cunoaște mai bine pe făuritorii tezaurului literaturii române.

Fie că se intitulează „Texte suplimentare" sau „Lecturi suplimentare", aceste fragmente din opere existente în manuale produc mari dificultăți, pentru că unii profesori sînt tentați să ceară copiilor citirea romanelor, povestirilor, care depășesc de multe ori puterea de înțelegere a acestora. Astfel : la clasa a V-a li se cere copiilor să citească romanul „Desculț" de Zaharia Stancu ; în clasa a VI-a romanul „Prăvale-Baba" de Ionel Teodoreanu care nu s-a reeditat în ultimii 35 de ani ; în clasa a VIII-a romanele : „Moartea lui Ipu" de Titus Popovici ; „Un om între oameni" de Camil Petrescu sau „Pădurea spînzuraților" de Liviu Rebreanu, pentru a aminti numai cîteva titluri.

Încă din clasa a V-a elevii capătă noțiuni de teorie literară (narațiune, metaforă, portret) în cadrul cărora sînt indicate compuneri tematice ca :

În clasa a V-a :

— Relatarea unei întîmplări.
— Literatura populară.
— O priveliște din natură.
— Un șantier în plină activitate.

În clasa a VI-a :

— Amintiri despre prima zi de școală.
— Amintiri despre învățătorul (învățătoarea) meu.
— Descrieți o priveliște din natură văzută și admirată de voi.
— Cunoașteți de la istorie sau din opere literare, prietenii deosebite ? Povestiți despre ele.
— Citați, la alegere, cîteva schițe din scriitorii : Ion Luca Caragiale, Barbu Ștefănescu-Delavrancea, Ioan Alexandru, Brătescu-Voinești, Emil Gîrleanu.
— Observați păsările (în curtea voastră, într-un parc, într-un copac, pe balcon) și descrieți trupul, penele, culorile, mișcările, cîntecul sau ciripitul unei păsărele.

În clasa a VII-a :

— Descrierea unui aspect din natură.
— Portretul unei ființe dragi.
— Un eveniment deosebit.

În clasa a VIII-a :

— Cum gîndim despre țară și poporul nostru.
— Toamna.
— Dragoste de mamă.
— Gesturi de omenie.
— Munca, izvor al împlinirii noastre.

Nu întîmplător am enumerat aceste teme. Aici, profesorul și mai ales bibliotecarul își pot aduce o contribuție deosebită. Elaborarea unor bibliografii în cadrul acestor teme ar ușura enorm munca nu numai a elevilor, ci, de ce să nu recunoaștem, și a părinților care, disperați, umblă din bibliotecă în bibliotecă să găsească cîte ceva despre..... Pentru a veni în sprijinul colegilor noștri din biblioteci, noi am elaborat o asemenea listă bibliografică — „Programe de învățămînt" — pentru obiectul **limba română** la clasele V—VIII în vederea cunoașterii structurii și tematicii obiectului mai sus-amintit.

La alcătuirea manualelor de citire din clasele I—IV autorii ar trebui să selecteze cele mai valoroase opere literare, să informeze profesorii — și de ce nu și pe copii — asupra autorului, a operelor de unde sînt selectate fragmentele. Motivîndu-se că se mai găsesc și în alte opere, s-ar înlătura, de la bun început, situația neplăcută ivită mai ales la cei mici care „țin morțiș" să le dai cartea cu coperta și de formatul pe care a avut-o tovarășa....

Nu înțelegem un lucru : de ce autorii de manuale pentru clasele mici își permit totuși să folosească acel „după"... Gîrleanu, după Creangă... și după acest „după"... urmează mai toți scriitorii noștri clasici. Care-i respectul față de acești înaintași care mai toți au fost autori de manuale școlare ? Cine dă voie acestor autori să „ciunteească" opera unor scriitori intrați deja în patrimoniul nostru spiritual ?

Trecînd la lectura literaturii suplimentare prevăzute în „Programa de limbă și literatură română" elaborată de Ministerul Educației și Învățămîntului (1977), constatăm :

a) Deși reeditată în 1977, valabilă și pentru anii școlari 1977—1978, 1978—1979, nu se observă modificări de lectură, bibliografia rămînînd neschimbată în ultimii zece ani. Datorită acestui fapt, sînt multe cărți care, nereeditîndu-se, nu mai există în biblioteci, copiii neavînd de unde să le citească. Cîteva titluri : „Ce să fie Bondocel ?" de Marcel Breslașu (pentru clasa a II-a) ; „Găina cu ouăle de aur" de Alex. Mitru (pentru clasa a III-a) ; Vladimir Colin („Zece povești pitice") și Jules Verne („Arhipelagul în flăcări") pentru clasa a IV-a ; Gorki („Copilăria mea") și Eugen Barbu („Șoseaua Nordului"). Acest fapt demonstrează inadvertența dintre programa școlară și producția editorială.

b) La includerea operelor — ca obiect al lecturii — pentru anumite clase nu s-a ținut suficient seama de particularitățile psihopedagogice ale vîrstei, de posibilitatea de percepere și înțelegere a lecturii. Datorită acestui fapt, întîlnim două aspecte :

— Sînt recomandate cărți sub nivelul vîrstei și preferințelor de lectură : de exemplu, „Talismanul de safir" al Elvirei Bogdan este recomandat pentru clasa a VI-a, în timp ce el se citește încă din clasele a III-a și a IV-a ; „Din marile legende ale lumii" de Alexandru Mitru, recomandată pentru clasa a VIII-a, este citită încă din clasele IV-V.

— Sînt recomandate cărți ce depășesc nivelul de înțelegere al unor vîrste : „Desculț“ de Zaharia Stancu (frag.) la clasa a IV-a ; „Fram, ursul polar“ de Cezar Petrescu la clasa a III-a ; „Aurul negru. Partea I. Comoara regelui Dromichete“ de Cezar Petrescu la clasa a VI-a ; „Șoimii“, de Mihail Sadoveanu și „Șoseaua Nordului“ de Eugen Barbu la clasa a VII-a.

Profesorii, bibliotecarii, părinții și elevii sînt, de asemenea, derutați și de faptul că nu sînt indicate fragmentele, povestirile, poeziile scriitorilor publicate în volume. Ne întrebăm : Ce trebuie să citească elevul din clasa a II-a „Din lumea celor care nu cuvîntă“ de Emil Gîrleanu și ce trebuie să citească elevul din clasa a V-a, pentru că și lui i se indică același volum ? sau : Ce dă bibliotecarul elevului din clasa a II-a, sau celui din clasa a IV-a, sau celui din clasa a V-a din „Basmele“ lui Ispirescu, pentru că la toate cele trei clase este indicat P. Ispirescu „Basme“ ? Exemplele se pot înmulți și pentru Caragiale — „Momente și schițe“ (clasele V—VI) ; „File din cartea naturii“ de Agîrbiceanu (clasele III—VII) ; Creangă „Amintiri din copilărie“ (clasele IV—V și VIII), „Legende istorice“ de Bolintineanu (clasele II—III și VII). Pentru acest lucru, manualul de limba română și programa școlară ar trebui să rețină, în vederea recomandării, fragmentele din operele reprezentative, urmărind receptarea estetică în scopul cultivării creativității, să aleagă texte adecvate vîrstei, preocupărilor, incluzînd și opere contemporane în care copilul să se descopere zilnic. Lipsesc, de asemenea, proza umoristică, fragmente din piese de teatru.

Firește că în atenția noastră a stat și locul pe care cartea — ca element de bibliografie — îl ocupă în celelalte manuale. Am fost tentați să cunoaștem ce personalități dintr-un anumit domeniu sînt semnalate în manuale, ce bibliografii există atît în cadrul fiecărei lecții, cît și la sfîrșitul manualului. Spațiul nu ne permite o analiză amănunțită, cu toate acestea, cîteva constatări merită să fie semnalate.

Nici un manual nu are o bibliografie completă și la zi. Dacă luăm, de exemplu, manualul de **geografie** pentru clasa a V-a elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului în 1972, revizuit în 1974 și reeditat pentru anul școlar 1978—1979 și urmărim „Propunerile de lectură“ constatăm cu regret că lista recomandărilor cuprinde cărțile apărute în perioada 1959—1972. Ne întrebăm : Cînd autorii au revizuit manualul pentru a fi valabil în anul școlar 1978—1979 de ce n-au completat și „Propunerile de lectură“ ? Nu s-au gîndit oare că mintea iscoditoare a copiilor, curiozitatea, pasiunea unora îi îndeamnă să caute și aceste cărți ? Din 1972 să nu fi apărut la nici o editură cărți care să întrunească exigențele autorilor ? Unde sînt colecțiile : „A.B.C.“ ; „Alfa“, „Biblioteca școlarului“, „Micii meșteri mari“, dacă amintim numai cîteva apărute la editura care se adresează în exclusivitate copiilor ?

În clasa a VIII-a se face Geografia R.S.R. Cîte cărți de literatură beletristică, albume, ghiduri turistice nu oglindesc în pagini minunate chipul frumos al țării ! Manualul nu conține nici un fel de bibliografie.

Dacă prin intermediul unor povestiri frumoase existente în manualul de **muzică** pentru clasa a III-a copiii fac cunoștință cu Ciprian Porumbescu, George Enescu, Brediceanu, în manualul de clasa a IV-a despre aceștia cît și despre alții nu se spune nimic, iar în manualul de clasa a V-a personalitățile muzicale sînt prezentate printr-o scurtă notiță biografică.

Încercăm, pe baza experienței acumulate în timp, să avansăm cîteva propuneri :

— Necesitatea colaborării dintre Ministerul Educației și Învățămîntului, Uniunea Scriitorilor, edituri la elaborarea manualelor. După cum știți, istoria literară confirmă că majoritatea scriitorilor noștri clasici au fost și autori de manuale, dascăli. Astăzi, scriitorii nu pot elabora un manual de literatură ?

— În prezent, sînt peste 20 de edituri specializate. Oare acestea nu-și pot aduce o contribuție deosebită la completarea bibliografiilor pentru toate obiectele diferitelor domenii ale cunoașterii ?

— Prin Centrul de perfecționare de pe lîngă Consiliul Culturii și Educației Socialiste pentru a veni în sprijinul profesorilor, elevilor, am inițiat elaborarea unor liste bibliografice pe obiecte, constituind în același timp și o formă a activității practice în cadrul acțiunii de reciclare. Această inițiativă, preluată și de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru bibliotecarii școlari, ar oferi un surplus de informații chiar în școli.

— Listele bibliografice, recomandările de acest fel în cadrul fiecărui manual să aibă acordul direcției de specialitate din cadrul Ministerului Educației și Învățămîntului — Direcția Biblioteci.

— La elaborarea manualelor să fie antrenate și personalitățile vieții noastre culturale și științifice, autori cu renume din domeniul literaturii nebeletristice.

Sperăm că, în viitor, bibliografia școlară nu va mai fi pentru copii, părinți și profesori o problemă și pentru a fi și mai convingătoare, încheiem citînd din Emile Faguet : „Fiecare își dă seama că există o artă de a citi și dacă lectura n-ar fi primejdioasă, n-ar fi necesară o artă căreia să i te consacri“. Să facem ca lecturile prezentate pentru a fi citite de elevi să demonstreze din partea autorului o adevărată artă, înlăturîndu-se acea veșnică problemă care-i în prezent bibliografia școlară.

PROMOVAREA SUCCESULUI ȘCOLAR ȘI ÎNLĂTURAREA REPETENȚIEI — PROBLEME PRIORITARE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

A început un nou an școlar care reprezintă, fără îndoială, o nouă etapă în acțiunea de transformare calitativă a învățămîntului nostru. Promovarea succesului școlar și înlăturarea fenomenului repetenției reprezintă, în continuare, un obiectiv al politicii noastre educative, cu valoare de indicator al succeselor obținute, în acest efort de ridicare a eficienței școlii contemporane. Cum este privit de către educatori acest obiectiv, prin prisma experienței anilor trecuți? Care sînt căile și modalitățile de acțiune pe care practica le-a validat a fi valoroase pentru realizarea acestui deziderat? Revista de pedagogie deschide o dezbatere care să prilejuiască o fructuoasă confruntare de idei în legătură cu aceste probleme. Pentru început, la solicitarea noastră, s-au reunit în jurul unei mese rotunde, învățători, profesori, cadre universitare, cercetători din municipiul Iași*.

Dr. VASILESCU ANTON,

redactor șef al „Revistei de pedagogie"

Aș fi bucuros dacă discuțiile noastre ar transpune problema repetenției pe cealaltă coordonată a ei, adică a obținerii succesului școlar în învățămînt. Cu alte cuvinte, este vorba de tot ceea ce practica, experiența — căutată sau intervenită în mod normal în activitatea de la catedră — a dat la iveală metode, procedee, căi eficiente pentru obținerea succesului școlar, astfel încît să nu se mai ajungă la „rebuturi pedagogice". Toate acestea interesează întregul nostru învățămînt, întreaga școală românească, tocmai pentru a face pasul serios înainte, în vederea obținerii unei noi calități a educației. V-aș propune, așadar, să abordăm problema căilor și modalităților eficiente de natură să conducă la obținerea succesului școlar de către toți elevii, pe măsura posibilităților de învățare ale fiecăruia. Ar fi, de asemenea, util să ne referim la ideile implicate de reevaluarea actualelor metode didactice, în condițiile în care se pune accentul pe munca în clasă, astfel încît să se ofere fiecărui elev posibilitatea de a se dezvolta plenar, potrivit capacităților sale. Desigur, că nu vom eluda nici problema centrală a rolului determinant care revine cadrului didactic, în noile condiții ale utilizării metodelor active, așa precum nu vom ezita să ne referim, în mod deschis și sincer, la numeroase alte probleme de importanță majoră pentru ridicarea calitativă a învățămîntului nostru.

Dr. GRIGORAȘ ION
Universitatea „Al. I. Cuza", Iași

Lichidarea repetenției, ca deziderat al învățămîntului nostru, a generat și încă generează multe întrebări, ridicînd numeroase probleme. Se așteaptă, încă, un răspuns la întrebarea: Ce anume lichidăm? Cred că, în primul rînd, avem de luptat împotriva unui fenomen de natură să genereze în unele circumstanțe, o nedorită inegalitate a șanselor tuturor copiilor de autorealizare plenară. Este vorba de situațiile, care pot apare într-un sistem tradițional de instruire, de abandonare a copilului din punct de vedere pedagogic. Se știe, de exemplu, că într-un sistem tradițional de educație, elevul cel mai bun este și cel care lucrează cel mai mult în clasă. Elevul slab este abandonat în sensul că arareori este solicitat să-și aducă contribuția la realizarea sarcinilor lecției. Or, problema cea mai importantă este de a lucra cu toți elevii și mai ales cu cei slabi; de a se

* În acest sens Revista de pedagogie a publicat în nr. 4/1979 studiul „Repetența și implicațiile ei" de Ioan Roman.

găsi modalitățile în care elevul slab să lucreze în condițiile unui mai mare ajutor din partea educatorului.

Consider că lichidarea repetenției și asigurarea succesului școlar implică, în al doilea rînd, **lichidarea unei atitudini de formalism în educație.** Adică să nu tolerăm repetenția **în fond,** suplinind-o printr-un succes formal. Chiar dacă în mod formal declarăm „promovat" un elev lipsit de pregătirea necesară, **în fond** el rămîne un rebut al societății. Exigențele societății față de omul în formare, nu numai că nu trebuie să slăbească, ci luptînd împotriva repetenției, noi trebuie să fim fermi în promovarea acestor exigențe sociale. Formarea conștiinței că orice succes, în societatea noastră, nu poate fi decît rezultatul muncii, toate acestea — și multe altele — sînt exigențe de la care nu se poate face rabat. Luptînd împotriva repetenției trebuie, așadar, să luptăm pentru afirmarea acelor condiții **de fond** care fac posibile înfăptuirea cu succes a sarcinilor de răspundere ce stau în fața învățămîntului nostru.

Prof. STRATULAT ANDREI,
Liceul „Emil Racoviță"

O primă problemă, de fond, mi se pare a fi legată de necesitatea perfecționării actualului sistem de evaluare educativă. Repetenția, după cum se știe, este legată, în cele din urmă, de un act de evaluare pedagogică. În condițiile actualului sistem de evaluare se poate constata de exemplu că, între copiii care rămîn repetenți și cei care promovează la „limită", nu există — în majoritatea cazurilor — deosebiri tranșante, nici ca nivel de instruire și nici ca dezvoltare psihoindividuală. Din „plutonul" elevilor care obțin în cursul anului note de 5 sau 6, unii promovează iar alții rămîn repetenți, pentru simplul motiv că întîmplarea face ca la un obiect, două sau trei, unii elevi să obțină media generală de 4,50 iar alții de 5. Mă întreb care este deosebirea de fond între cei care au promovat în aceste condiții și cei care au fost declarați „repetenți" ? Ce deosebire **esențială** există între aceste categorii de elevi ? Ce semnificație educativă are repetenția în aceste situații ? Mi se pare evident că ideea notei minime, are încă o slabă fundamentare psihopedagogică. La ce se raportează această notă minimă ? În realitate nu există, încă, un etalon exact și obiectiv de măsurare a pregătirii elevilor și aceasta face ca aprecierea situației fiecărui elev să fie supusă subiectivității și liberului arbitru al profesorului. În aceste condiții, decizia pedagogică de a pune pe un elev să repete anul — cu toate implicațiile sale educative, economice și sociale — reprezintă, în mod evident o rezolvare gratuită și comodă a problemelor reale cu care se confruntă elevii în cauză. De aceea, consider că **ideea notei minime trebuie înlocuită cu un alt principiu de evaluare pedagogică și de decizie școlară,** care să permită o mai bună cunoaștere a fiecărui elev în parte, în vederea unei tratări pedagogice adecvate. Adică o evaluare ale cărei funcții pedagogice sînt preponderent „educative" și mai puțin „selective" sau „discriminative". Este vorba de **un sistem de evaluare care să evidențieze,** în primul rînd, **care sînt problemele pedagogice specifice** cu care se confruntă, la un moment dat, copilul — și mai puțin de un sistem care să ofere date relative, doar, la modul în care se „clasifică" acest copil, în raport cu altul. În condițiile existenței unui asemenea sistem de evaluare cu funcții pedagogice de **cunoaștere** a individualității elevului și cu finalitate preponderent „curativă" se creează un bun punct de plecare pentru ca repetenția să rămînă doar o măsură pedagogică extremă, de care, în imensa majoritate a cazurilor, nu va mai fi nevoie.

Prof. ȘURUBARU VASILE,
Școala generală Nr. 3

Desigur că o autentică transformare calitativă a învățămîntului nostru, de natură să conducă la lichidarea repetenției, implică o permanentă **inovare** a tuturor factorilor de influență pedagogică, inclusiv a sistemului de evaluare și notare. Mă gîndesc, însă, că această atitudine inovativă, urmează să fie dublată de o maximă responsabilitate și precauție pedagogică, astfel încît **să se evite inovarea, de dragul inovării.** În învățămînt, o nouă calitate nu înseamnă, neapărat, să desființăm notele, să desființăm repetenția, să desființăm totul și să-i comunicăm elevului că, indiferent cît muncește, va promova clasa. Vreau să spun că o serie de măsuri și inițiative menite să ducă la ridicarea calității învățămîntului trebuie să fie supuse, mai întîi, unei analize pedagogice aprofundate, astfel încît să se evite eșecul educativ și superficialitatea în înțelegerea lucrurilor. Exigențele modernizării și asigurării unei noi calități învățămîntului nostru, nu presupun neapărat, renunțarea la tot ceea ce a acumulat valoros pedagogia în ani și ani de experiență. În al doilea rînd, trebuie avut în vedere că asemenea demersuri inovative **nu** trebuie să implice numai un element sau altul al sistemului nostru de educație. Lichidarea repetenției nu este, deci, o chestiune care ține doar de renovarea sistemului de evaluare și notare, sau doar a metodelor ori a manualelor. **Este necesar ca să fie avut în vedere sistemul în întregime** (metodele, formele de organizare, baza materială, pregătirea profesorilor etc).

COSMOVICI ANDREI

Universitatea „Al. I. Cuza" Iaşi

Lichidarea repetenţiei este una dintre dorinţele noastre cele mai frumoase. Sperăm că vom avea o şcoală în care să nu mai fie nevoie de constrîngere şi nici de repetenţie. Ne propunem să facem o şcoală modernă care să atragă copilul. Cred, însă, că pentru a ajunge la un asemenea nivel de dezvoltare calitativă a învăţămîntului nostru sînt, însă, necesare o serie de condiţii şi îmbunătăţiri de ordin metodic, organizatoric, de conţinut etc., şi în special o analiză lucidă şi obiectivă a realităţilor cu care ne confruntăm. Din punct de vedere metodic, introducerea, de exemplu, a metodelor noi, active, reprezintă, după cum se ştie, o cale importantă pentru a reduce repetenţia, pentru a limita corijenţele şi cred că aceasta este calea pe care trebuie să ne bazăm noi. Ce înseamnă metode noi ? Înseamnă, de pildă, ca profesorul să nu predea mai mult de jumătate din timp, iar restul timpului copilul să lucreze independent ; chiar şi mai mult de jumătate din timp. Dar aş dori să pun o întrebare : **Există, oare, realizate condiţiile necesare introducerii acestor metode în toate şcolile de masă ?** Eu cred că, încă, nu există ! În primul rînd, pentru că o metodă nouă presupune o programă nouă. Avem, încă, nevoie de programe descongestionate, aerisite, deoarece, de regulă, copilul singur învaţă mult mai încet — dar şi mai bine — decît, memorînd cunoştinţele oferite de profesor, de-a gata. Metodele noi cer foarte mult timp, chiar de 2—3 ori mai mult timp decît o lecţie obişnuită. Elevii încep să discute, să gîndească, obţin performanţe mai bune şi note mai bune. În aceste condiţii se înregistrează un evident progres intelectual al elevilor, dar se riscă, cu programele actuale, să nu se poată parcurge întreaga materie pe care ele o prevăd.

Un alt obstacol în aplicarea metodelor active ţine de modul defectuos în care se face, încă, perfecţionarea profesorilor pentru practicarea acestor metode active. Noile metode cer mai mare efort şi o pregătire pedagogică superioară din partea celor care le practică. Pentru aceasta profesorii noştri trebuie pregătiţi şi perfecţionaţi în mod corespunzător. Deocamdată la cursurile noastre de perfecţionare se face mai multă teorie. Doar în rare cazuri profesorii care se perfecţionează au ocazia **să vadă pe concret** modul în care se aplică o asemenea metodă, să discute în cunoştinţă de cauză, pentru a putea învăţa ceva.

Mai este un obstacol : sistemul nostru de exigenţe pentru admiterea în facultăţi. Candidaţilor li se mai cere, încă, pentru a fi admişi în facultate, să ştie pe dinafară manualele şcolare. Pe copil nu-l mai interesează să-şi exerseze gîndirea, dacă el poate intra la facultate pe bază de memorare mecanică. În aceste condiţii, zadarnic se face apel la metodele active, la problematizare, dacă elevul nu este interesat întru totul să depună eforturi de gîndire.

ROMAN IOAN

cercetător ştiinţific la Centrul de ştiinţe sociale şi politice Iaşi

Este adevărat că educatorii se confruntă astăzi cu o serie de probleme pe care trebuie să le rezolve în anumite condiţii obiective. În primul rînd li se cere să facă învăţămînt în conformitate cu o programă, un plan de învăţămînt, în condiţiile unei şcoli de masă, iar mai tîrziu în condiţiile unei şcoli de selecţie. Ei trebuie să pregătească elevii pentru viaţa socială, pentru epoca contemporană etc. Problema este cum să lucrăm mai bine pentru a răspunde acestor deziderate ? Din diverse observaţii am ajuns la concluzia că principala cale este totuşi, **calea muncii personale a copilului.** În momentul de faţă avem, încă, de luptat cu anumite mentalităţi care pun obstacole. A existat o perioadă în care învăţămîntul se desfăşura în felul următor : învăţătorul preda la clasă, după care elevul trebuia să meargă acasă şi să înveţe. Apoi urma ascultarea. Ascultarea însemna aşa : „Spune lecţia !" sau „Citeşte compunerea !" etc. Dacă elevul se poticnea era pedepsit. Au apărut apoi, în peisajul nostru pedagogic, ideile şcolii active. Şcoala activă, la nivelul la care s-a practicat, de fapt, în multe şcoli de la noi, a adus ideea de a desfăşura activitatea de învăţare pe bază de întrebări. „Să punem mai multe întrebări copiilor !" „Să discutăm mai mult !" Din păcate, în practică, aceste idei au suferit mari deformări, care mai persistă şi astăzi. Iată un exemplu. Să spunem că ne aflăm la o lecţie de citire în cadrul căreia apare cuvîntul „tractor". Începe o convorbire interminabilă : unde se fac tractoare, unde le exportăm, cît luăm, cît dăm — şi toată „politica economică a tractorului". Dar tocmai de citit nu mai rămîne timp în lecţia respectivă. Iar învăţătorul este convins că a aplicat „metode active". Din clasa a V-a această euristică — falsă de fapt — se continuă în forme şi mai aspre. Profesorul „conversează" cu trei-patru elevi scoşi la tablă, în timp ce, ceilalţi stau. Adeseori răspunsurile celor chestionaţi sînt bune, dar educatorul nu ştie niciodată cîţi dintre ceilalţi elevi din clasă ştiu să răspundă la aceste întrebări. Este cu totul altceva, însă, atunci cînd li se cere tuturor copiilor să scoată o foaie de hîrtie şi să rezolve problema „x". Copiii sînt cu toţii puşi să muncească. Iar dacă îi punem pe toţi să muncească, încă din clasa I, atunci i-am cîştigat. Nici un copil nu vine la şcoală cu ideea să fugă, să trişeze sau să nu înveţe El vine cu emoţii, candid şi

fragil. Fuge doar pentru că l-am pus la muncă proastă : l-am pus să asculte. Cît să asculte ? Soluția credem că este următoarea : elevul să lucreze. Cu caietul, cu cartea, cu procedee variate, dar să lucreze. Începînd cu clasa a V-a se ridică, este adevărat, probleme mai grele. La unele discipline (matematică, fizică etc.) nu toți copiii pot parcurge în același ritm, prevederile programei. Atunci trebuie să ajungem la soluții și reglementări mai rezonabile. Pot fi elevi cu care este necesar să se continue să se facă aritmetică, în timp ce cu alții se poate trece la studierea unor chestiuni complicate de algebră. Important este ca și cei dintîi să lucreze, pe măsura posibilităților și nevoilor lor. A-i pune să lucreze la fel cu ceilalți este, adeseori, un lucru nepotrivit pentru ei. Neînțelegînd nimic, fiind obligați să stea în clasă și să asculte, mereu și mereu, lucruri pe care nu le pricep, se revoltă și într-o zi abandonează cu totul. Este altceva, însă, dacă li se dă să lucreze ceva ce pot face și înțelege, la un moment dat. Principalul este să-i cîștigăm pentru ideea de muncă. Așadar, ideea pe care vreau să o acreditez este că în condițiile în care elevii lucrează mai mult și efectiv în școală, se creează condițiile necesare pentru a se recupera cea mai mare parte dintre elevii așa-ziși „nepromovabili". Și dacă se începe din clasa I cu munca, chiar și elevii cei mai puțin activi, mai delăsători sau cu mai slabe posibilități, vor fi recuperați în mai mare măsură decît în momentul de față.

Prof. SOROCEANU ELENA

Școala generală nr. 23

Și experiența noastră ne-a arătat că repetența poate fi limitată prin muncă în clasă, insistentă și foarte bine pregătită. S-a lucrat mult cu copiii în clasă, astfel încît ei să capete o anumită tehnică de învățare specifică unei discipline. La lb. română, de exemplu, printr-o asemenea muncă în clasă elevii au învățat foarte bine să scoată o schemă sau să lucreze singuri după manual. Elevii au fost permanent puși în situația de a lucra singuri sub forma unor scurte lucrări de control, date în fiecare oră în diferite momente ale lecției. Au fost copii care au primit astfel 10—20 de note pe trimestru. Nu se mai tem de note sau de extemporale. Eficiența muncii susținute în clasă a fost verificată de noi prin mici experimente. De pildă, am dat elevilor mei, pe care îi învățasem să lucreze singuri cu textul literar, să comenteze — la sfîrșitul clasei a VIII-a — textul poeziei „Doina" de Ana Blandiana. Le-am citit doar poezia, după care le-am cerut să o comenteze avînd manualul în față. Elevii au scos mai întîi ideile principale ale textului, apoi le-au dezvoltat după un plan, realizînd lucrări foarte bune și dovedind că și-au format deprinderi corecte de lucru cu textul literar. Consider că aceasta a fost, în primul rînd, rezultatul faptului că, de-a lungul anilor, acești elevi au lucrat cu zeci și sute de texte, ei singuri. În acest fel, ei au ajuns să comenteze, într-un mod sensibil, o poezie modernă, care ridică probleme deosebite de interpretare.

Am obținut bune rezultate în limitarea insuccesului școlar, apelînd la metode de tratare diferențiată a elevilor. La începutul anului școlar elevii au primit un test menit să evidențieze nivelul de cunoștințe dobîndite în anul anterior. În funcție de rezultatele acestor testări inițiale ne-am structurat actul de predare-învățare în anul următor. Paralel cu aceasta, am avut caiete în care am stabilit pentru fiecare elev rubrici speciale, referitoare la cunoștințele și lacunele fiecăruia. La limba română am avut notate, de pildă, greșelile de ortografie specifice fiecăruia, problemele de pronunție și de vorbire corectă etc. În felul acesta a fost posibil ca atunci cînd am dat fiecăruia de lucru la tablă sau în bancă, să-i ofer acele exerciții și activități necesare completării lipsurilor sale specifice. Am reușit să limităm, așadar, rămînerea în urmă la învățătură printr-o muncă diferențiată. În ceea ce privește notarea sînt pentru corectitudine și exigență. A vorbi și a scrie corect în limba română este o necesitate. Dacă un elev din clasa a VIII-a nu știe să-și exprime gîndurile prîn propoziții și fraze coerente sau dacă face grave greșeli de ortografie, deci, dacă nu stăpînește lucruri elementare, eu ca profesor nu pot să-i dau drumul mai departe. Și nu-i dau drumul ! Elevul care promovează fără să fi muncit, fără să-și fi însușit un minimum de cunoștințe, va aștepta toată viața de la societate îngăduință, va cere, pe nedrept, ceea ce se cuvine numai celor care muncesc.

Prof. BÎRSAN ALEXANDRINA

Școala generală nr. 15

Participarea la o serie de acțiuni experimentale desfășurate în Școala generală nr. 15 din Iași, ne îndreptățește să pledăm, la rîndul nostru, pentru soluțiile educative care pun în centrul atenției munca independentă a elevilor. Adică să-l învățăm pe elev să studieze și să muncească susținut. O asemenea orientare, însă, nu numai că nu-l scutește pe profesor de efort, dar îl și obligă să se pregătească în mod cu totul deosebit, astfel încît să știe cu claritate ce are de făcut și să evite improvizațiile de moment. În cazul nostru am pornit de la o meticuloasă planificare a materiei, pe întregul parcurs al anului școlar. O planificare gîndită cu mult timp înainte, împărțită pe sisteme de lecții, cu lucrări de control la fiecare sfîrșit de capitol și, bineînțeles, cu specificarea mijloacelor de

învățămînt pentru fiecare lecție. Ne-am propus ca prin întregul sistem de activități desfășurate, să se asigure însușirea, încă din ora de clasă, a cunoștințelor de către elevi. Căile prin care noi am obținut bune rezultate, în sensul că s-a asigurat învățarea lecției noi în clasă, au fost diverse. Voi menționa unele dintre ele : citirea, de exemplu, de către elevi — în gînd —, a lecției noi, și discutarea acesteia în clasă. Apoi, dezvoltarea de către elevi a unei scheme propuse de către profesor, pe tablă. Un alt procedeu, folosit de noi a cuprins, de pildă, căutarea răspunsurilor la o serie de întrebări, într-un plan tematic al lecției, care era dat în prealabil de către profesor. Planul tematic a fost scris pe tablă sau multiplicat pentru fiecare elev în parte. De asemenea, aș menționa studierea și comentarea în comun a unor fragmente de lecție care au cuprins elemente semnificative sau care trebuiau fi reținute în mod deosebit. În ceea ce privește verificarea cunoștințelor am întreprins și noi unele mici experimente. Am confruntat — folosindu-ne de clase-martor și de clase experimentale — eficiența procedeelor de verificare cu repetare dirijată, comparativ cu cea a procedeelor de verificare cu repetare nedirijată. Am ajuns la concluzia că verificarea cunoștințelor cu repetare dirijată conduce la rezultate superioare. Repetarea cunoștințelor, în clasă, sub îndrumarea profesorului, determină progrese în învățare, mai ales în cazul elevilor slabi, care, de obicei nu muncesc suficient acasă.

Recapitularea finală am conceput-o eșalonat, pe întreg parcursul trimestrului al treilea. În felul acesta ne-am folosit nu numai de cele cîteva ore, special, prevăzute de programă, ci am împărțit această sarcină pe întreg trimestrul. Elevilor li s-a dat din timp un număr de întrebări care se refereau la problemele esențiale ale materiei, cu sarcina ca pentru fiecare oră să pregătească răspunsul la o întrebare, două sau trei. Uneori, răspunsul la aceste întrebări a fost dat în scris, pe niște caiete speciale. După parcurgerea tuturor acestor întrebări s-a dat o lucrare finală. Consider că în felul acesta materia a fost mult mai bine revizuită. Deosebit de important, așadar, pentru obținerea unei eficiențe sporite în învățare, este de a găsi căile cele mai adecvate de angajare și participare cu seriozitate a tuturor elevilor la procesul propriei lor formări. Aceasta, însă, ridică în fața profesorului problema pregătirii temeinice a fiecărei lecții. Profesorul care intră la oră fără ca în prealabil să-și pregătească lecția — cum mai știu eu că se mai întîmplă — nu poate obține decît un eșec și mai bine nu ar intra.

Prof. CIORNEI ANA

Școala generală nr. 23

Există, desigur, un mare număr de metode și procedee de natură să activizeze pe elevi în cadrul lecției. Alături de cele menționate de antevorbitori există multe altele. Noi, de pildă, am folosit cu bune rezultate în învățarea limbilor străine, exercițiile structurale, învățarea cu ajutorul unor mijloace audio-vizuale ș.a. În alegerea procedeului cel mai adecvat, principala problemă metodică mi se pare a fi aceea de a atrage pe copii la actul de predare-învățare. Pot să spun cu convingere că oricare elev, dacă știm să-l atragem la lecție poate obține succese însemnate în activitatea de învățare. Pentru aceasta, de o deosebită importanță este să arătăm copiilor și să-i facem **să conștientizeze motivele învățării.** Neînțelegînd motivele învățării, copilul nu răspunde la cerințele noastre, rămînînd pasiv. Iar repetența înseamnă tocmai pasivitatea elevului față de efortul nostru. Și dacă vom ști să înlăturăm această pasivitate, vom ști, în mod sigur, să înlăturăm și insuccesul școlar.

Înv. NEGREI VIORICA

Școala generală nr. 23

S-a acumulat o experiență pedagogică valoroasă, de natură să conducă la evitarea eșecului școlar. Cu toate acestea, îmi permit să remarc faptul că repetența se menține, în fapt, la clasele I—IV. Este adevărat, cu un procentaj mult mai redus, dar aceasta este, totuși, o realitate. Una dintre explicații ar putea fi și aceea că **fenomenul repetenței nu ține numai de calitatea muncii învățătorului,** ci de acțiunea concertată a **tuturor factorilor de educație,** care intervin în sistemul nostru. Unele deficiențe și o anumită superficialitate în munca desfășurată la nivelul altor sectoare introduc, adeseori, în munca învățătorului, dificultăți, cu care, în mod normal, acesta nu ar trebui să se confrunte. Consider, de exemplu, că ar trebui perfecționată relația pedagogică de conținut între grădiniță și școală. În cadrul grădinițelor ar trebui să se pună un mai mare accent pe pregătirea copiilor pentru școală. De ani de zile copiii care vin în clasa I, atunci cînd li se cere, de pildă, să deseneze ceva din imaginație, desenează același măr și aceeași pară. Aceasta denotă o slabă muncă, în unele grădinițe, de stimulare a individualității fiecărui copil și un anume formalism în desfășurarea activităților instructiv-educative. De altfel, sărăcia de conținut a caracterizărilor cu care vin copiii din grădiniță este, adeseori, grăitoare prin ea însăși în ceea ce privește modul în care

s-a realizat apropierea de copil în vederea tratării sale diferențiate.

Nu mai puțin formală este activitatea de testare și îndrumare desfășurată de unele comisii de specialitate. Se procedează, uneori, la o examinare grăbită și needificatoare: ce culoare are cubul acesta, ce culoare are celălalt, așază-l pe acesta, dincolo și uneori... cam atît. Astfel, sînt înscriși în clasa I copii insuficient dezvoltați, care pe parcursul anului nu-și însușesc decît în mică parte programa întregului an școlar. Să fiu bine înțeleasă! În problema evitării repetenției consider că prima condiție o reprezintă munca cu simț de răspundere a învățătorului. El trebuie să-și unească, însă, eforturile cu toți factorii de influențare educativă. De această colaborare responsabilă depinde, în cele din urmă, succesul școlar al elevilor.

Prof. BAHRIM DUMITRU
Școala generală nr. 23

După părerea mea, nu trebuie neglijată nici problema influenței factorilor de decizie în învățămînt. Uneori, unele decizii se schimbă de la un an la altul creînd un climat de provizorat al conținutului muncii educative, ceea ce nu întotdeauna este favorabil pentru un învățămînt de calitate. De exemplu, acum cîtva timp s-a luat decizia de a se scoate zoologia de la clasa a VI-a pentru a se introduce la clasa a IV-a. La scurt timp s-a renunțat la această soluție în favoarea unui curs unic de biologie, pentru ca în cele din urmă să se renunțe și la acestea din urmă. Concomitent, manualele școlare au fost modificate, remodificate și iarăși schimbate. Nu numai biologia, ca disciplină de studiu a avut de suferit de pe urma unor asemenea decizii, pe care eu le consider grăbite, din moment ce în anul următor ele au fost înlocuite cu alte decizii, care le-au anulat pe cele dintîi. Mai sînt în aceeași situație și alte discipline de studiu. Cred că măsurile care se iau de către factorii de decizie ar trebui să fie mai bine cercetate și mai minuțios examinate înainte de a fi puse în practică, pentru a se asigura, totuși, o anumită stabilitate, utilă unui învățămînt eficient.

Înv. SIRETEANU GHEORGHE
Școala generală nr. 21

Promovarea succesului școlar și lichidarea repetenției implică, de asemenea, un aspect de continuitate a muncii și de unitate a concepției pedagogice care o orientează de-a lungul anilor și ciclurilor școlare. Înțelegerea corectă a **raporturilor de continuitate dintre ciclurile de învățămînt**, cred că poate fi realizată în condițiile în care dezvoltarea copilului va fi privită prin prisma posibilităților fiecăruia de a deveni un om util societății. Eu sînt convins, de exemplu, că în clasa a V-a vin copii cu posibilități foarte diverse și mi se pare firesc să fie așa. Sarcina ciclului primar nu este de a aduce pe toți copiii la un nivel comun. Acest lucru nici nu ar fi posibil. O serie de deprinderi urmează a fi dezvoltate în continuare, dacă va fi nevoie, în ciclul gimnazial. De pildă, unii profesori doresc ca în clasa a V-a elevul să știe să ia notițe după explicațiile lor. Adeseori, chiar fără să se verifice în ce măsură este formată această deprindere, se predă materia cu gîndul că elevii își vor fi luat notițele necesare. Noi, însă, considerăm că în condițiile școlarizării de la 6 ani, nu toți elevii — care termină clasa a IV-a la vîrsta de 9—10 ani — își pot lua notițe sistematice după explicațiile profesorului. Există cercetări în acest sens, care arată că deprinderea de a lua notițe se consolidează abia în ciclul gimnazial. Elevii mai au încă nevoie de o îndrumare educativă în acest sens. Vreau să spun că în condițiile în care promovarea succesului școlar se realizează în perspectiva formării unor oameni utili societății, **preocupările de a stabili rigid așa-zise „responsabilități" și tentativele de a face distincții facile între „datoria altora" și „obligații specifice", toate acestea contravin interesului copilului în formare** și sînt incompatibile cu spiritul revoluționar comunist care animă pe educatorii noștri. Munca noastră educativă este caracterizată prin continuitate și unitate de gîndire și acțiune.

N-ar trebui să uităm că școala, ca instituție socială, a fost creată ca să stea la dispoziția copilului și nu să-l elimine. Cu alte cuvinte, școala a fost creată **pentru** copil — și nu copilul, pentru școală. Noi ne-am obișnuit să primim și să păstrăm un anumit elev, elevul de care avem noi nevoie, care ne convine nouă. De pildă, dorim ca în clasa I să ne vină copii care vorbesc ușor, care poartă mîna ușor, au unele reprezentări matematice și capacități de abstractizare. Cu dînșii se lucrează ușor și ni i-am dori pe toți așa. Dar copiii sînt diferențiați și vor fi în continuare, iar noi trebuie să-i primim așa cum sînt, nu cum dorim noi. Problema este de a găsi căile cele mai adecvate personalității fiecărui elev prin care acesta se poate instrui și dezvolta. Discuțiile de astăzi au arătat că s-au făcut unele progrese în acest sens. Mai sînt, desigur, multe de făcut dar cred că dorința permanentei perfecționări a propriei munci, va reprezenta și de acum înainte, izvorul îmbunătățirilor calitative ale activității omului de la catedră.

Dezbatere redactată de
MIHAI DIACONU

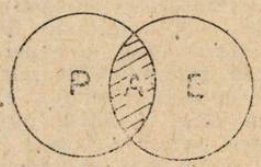
APTITUDINI PSIHOSOCIALE ȘI EFICIENȚA MUNCII EDUCATIVE A CADRULUI DIDACTIC

NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

1.

Activitatea pedagogică face parte din categoria celor mai complexe activități umane, obiectul ei îl constituie însăși formarea omului, a personalității sale conform cerințelor sociale. Într-adevăr, spre deosebire de alte forme de activitate, cum ar fi cele tehnice, de exemplu, unde avem de-a face cu o relație subiect-obiect — în cadrul activității pedagogice regăsim, în primul rînd, relația subiect-subiect; or, aceasta este o relație complexă interpsihologică, intersubiectivă.

Specificul profesiunii didactice ridică, așadar, problema unor cerințe psihosociale deosebite, ce trebuie respectate de către toți cei ce activează pe terenul muncii educative. Este un fapt cunoscut, bunăoară, că educatorul nu trebuie să se rezume numai la organizarea și transmiterea influențelor educative, ci trebuie să decodifice întotdeauna în mod exact situația educativă existentă și, apoi, să aplice modelul de acțiune educativă corespunzător. Aceasta înseamnă, pe de o parte, ca educatorul să fie un foarte bun cunoscător al psihologiei relaționale; pe de altă parte, el trebuie să dispună de acele capacități și aptitudini psihosociale, care să-i permită permanenta trecere de la propriul său sistem de referință la sistemul de referință propriu unui elev ori al mai multor elevi. În acest fel, educatorul are posibilitatea să acționeze în cunoștință de cauză, evaluînd, anticipînd și — lucrul cel mai important — deținînd controlul acțiunii pedagogice și al efectelor ei. Între educator și clasă se stabilește un anumit sistem de relații interpersonale, ce poate fi reprezentat grafic ca în figura următoare:



Zona A reflectă cît din „structura de personalitate" a celor două personalități aflate în interacțiune (reprezentînd personalitatea elevului sau personalitatea/sintalitatea grupului de elevi) este reciproc cunoscută. Evident, există foarte multe situații particulare în care zona A poate să fie mai mare sau mai mică; aceasta este funcția directă de aptitudinea educatorului de a stimula deschiderea la interacțiune a celor implicați în actul interpersonal. Cu cît această deschidere este mai mare, cu atît se realizează mai bine cunoașterea interpersonală. La rîndul ei, aceasta din urmă contribuie substanțial la creșterea eficienței muncii educative (întrucît se creează, în acest fel, posibilitatea utilizării modelelor de acțiune educativă corespunzătoare situațiilor educative existente la un moment dat).

Totalitatea aptitudinilor și capacităților care dau posibilitatea cunoașterii, dirijării și controlului fenomenelor psihosociale implicate în activitatea educativă asigură **competența psihosocială** a educatorilor. Nivelul de dezvoltare și funcționalitate al aptitudinilor psihosociale (capacitatea de a adopta un rol diferit — al fiecărui elev sau al clasei în întregime; — capacitatea de a stabili ușor relații cu elevii; capacitatea de

a utiliza corespunzător diferite stiluri de conducere ; capacitatea de a desfăşura actul interpersonal din dublă perspectivă — a sa proprie şi a elevului sau clasei ; capacitatea de a utiliza corespunzător puterea şi autoritatea etc.) influenţează în mod direct nivelul de eficienţă a muncii educative a educatorului.

2.

În vederea surprinderii unor dimensiuni ale competenţei psihosociale ale cadrelor didactice, am procedat la efectuarea unor cercetări, utilizînd o serie de probe alcătuite de noi sau adaptate după alte metode şi tehnici ale cercetării psihosociale. În cele ce urmează, ne referim doar la una dintre aceste probe şi anume, **proba privind determinarea unei situaţii educative pe baza tehnicii testului sociometric.** Testul sociometric este una din metodele de cercetare destul de cunoscute, astfel încît nu mai considerăm necesară prezentarea lui aici *. În primul rînd ne-am adresat elevilor din două clase a X-a (grupuri în formare, deoarece elevii aveau o experienţă grupală redusă, provenind, de relativ puţină vreme, de la şcoli diferite) şi elevilor din încă două clase a XII-a (grupuri formate, elevii avînd o bogată experienţă comună) cu un test sociometric, urmărind trei criterii : **activitatea profesională, petrecerea timpului liber, alegerea unui responsabil de clasă.** Pe de altă parte, ne-am adresat cadrelor didactice care au lucrat cu aceste grupuri de elevi cu următoarele sarcini : **1.** Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească, care sînt primii 5 dintre colegii lor — cel mai mult preferaţi datorită cunoştinţelor şi calităţilor lor profesionale, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi. **2.** Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească, care sînt ultimii 5 dintre colegii lor — cel mai mult respinşi datorită lipsei cunoştinţelor şi calităţilor lor profesionale, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi. **3.** Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească, care sînt primii 5 dintre colegii lor — cel mai mult preferaţi să-i însoţească în cadrul unei activităţi distractive, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi. **4.** Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească, care sînt ultimii 5 dintre colegii lor — cel mai mult respinşi să-i însoţească în cadrul unei activităţi distractive, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi. **5.** Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească, care sînt primii 5 dintre colegii lor — cel mai mult preferaţi pentru a îndeplini funcţia de conducere a clasei, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi. **6.** Dacă ar fi consultaţi elevii să stabilească, care sînt ultimii 5 dintre colegii lor — cel mai mult respinşi pentru a îndeplini funcţia de conducere a clasei, pe cine credeţi că ar viza ? Treceţi în ordine cei 5 elevi.

Prelucrarea datelor obţinute s-a făcut în felul următor : **a)** pentru fiecare criteriu şi fiecare variantă (alegeri şi respingeri) am acordat un număr de puncte pentru cele 5 locuri ocupate de subiecţii preferaţi sau respinşi, respectiv : 5 puncte pentru locul 1, 4 puncte pentru locul 2, 3 puncte pentru locul 3, 2 puncte pentru locul 4, 1 punct pentru locul 5. În funcţie de numărul de puncte cumulate de subiecţii preferaţi sau respinşi, se alcătuia o ordine şi se stabilea rangul fiecărui subiect. S-au obţinut astfel 6 clasamente, ca să le spunem aşa, pentru fiecare clasă, în raport cu cele 3 criterii şi 2 variante ; **b)** la aceste modele „etalon" raportăm apoi răspunsurile fiecărui profesor, făcînd diferenţa dintre rangul subiecţilor după ordinea stabilită de elevi şi rangul subiecţilor după ordinea stabilită de profesor. Pentru fiecare criteriu şi fiecare variantă se făcea apoi media abaterilor de rang şi, în final, o medie generală a mediilor abaterilor de rang pentru fiecare profesor. Această medie generală, în raport cu care stabileam o ordine a profesorilor, a constituit pentru noi principalul indicator al nivelului de funcţionalitate a aptitudinilor psihosociale.

Cercetările noastre, în care am utilizat mai multe categorii de probe (printre care şi cea prezentată mai sus), au avut ca punct de plecare următoarele premise şi ipoteze : **a)** mărimea distanţei dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului şi aprecierile „obiective" ale colectivului constituie indicatorul nivelului de funcţionalitate a aptitudinilor psihosociale ; **b)** distanţa dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului şi aprecierile „obiective" ale colectivului este mult mai mică la criteriile ce vizează caracteristicile personale (volum de informaţie, inteligenţă etc.) decît la criteriile ce vizează caracteristici interpersonale ; **c)** distanţa dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului şi aprecierile „obiective" ale colectivului este mai mică pentru acele cadre didactice care desfăşoară activităţi mai multe cu elevii, în afara activităţii didactice propriu-zise (munca dirigintelui, cercuri pe obiecte, excursii, muncă culturală etc.) ;

* În caz contrar, a se vedea : P. GOLU, Psihologie socială, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1974, cap. XXIV; GEORGES BASTIN, Les techniques sociométriques, Paris, P.U.F., 1966; M. L. NORTHWAY, Initiation à la sociométrie, Paris, Dunod, 1964; J. L. MORENO, Fondements de la Sociométrie, seconde édition, Paris, P.U.F., 1970.

d) distanța dintre aprecierea cadrului didactic asupra colectivului și aprecierile „obiective" ale colectivului este, în general, cu atît mai mică cu cît „vîrsta" conlucrării cu colectivul este mai mare ; e) vechimea în cîmpul muncii nu constituie automat o garanție a unui înalt nivel de funcționalitate a aptitudinilor psihosociale.

3.

Așa după cum este cunoscut, testul sociometric dă posibilitatea evidențierii structurii relațiilor simpatetice-preferențiale din cadrul unui grup social mic. Aceste relații constituie, după cum spunea Moreno, aspectul de profunzime, oarecum ascuns, al relațiilor interpersonale din cadrul grupului, dar care au o mare influență asupra dinamicii vieții de grup. Liderii informali pozitivi (care cumulează cea mai multă simpatie) și negativi (care cumulează cea mai multă antipatie) se impun prin întreg evantaiul lor de comportamente exercitînd o influență cu o forță mai mare sau mai mică asupra celorlalți membri ai grupului. De aceea, profesorii ar trebui să cunoască, în raport cu un anumit grup educațional, care este „situația" din punct de vedere al relațiilor socio-afective, preferențial-simpatetice și, în funcție de particularitățile rețelelor acestor relații, să contureze fizionomia situației educative specifice existente, pentru un anumit interval de timp, la nivelul acelui grup. În acest fel, acțiunile educative întreprinse vor fi mult mai eficiente.

4.

Rezultatele obținute de subiecții noștri (cadre didactice), la proba utilizată, sînt incluse în tabelul nr. 1.

TABELUL nr. 1

Cl.	Nr. crt.	Sub.	M ab. R C. I 1	M ab. R C. I 2	M ab. R C. II 1	M ab. R C. II 2	M ab. R C. III 1	M ab. R C. III 2	M ab. R la C. I-III 1	M ab. R la C. I-III 2	M ab. R la C. I-III 1 și 2	R după M totală
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
X	1	A.M.	5,6	9,6	7,9	8,9	4,9	11,2	6,1	9,9	8,0	II
	2	C.M.	7,8	5,3	10,8	21,6	5,6	6,0	8,0	10,9	9,5	V
	3	F.G.	10,4	12,9	9,6	13,2	6,5	9,7	8,8	11,9	10,3	VI
	4	B.V.	10,8	19,2	12,1	13,2	6,9	16,5	9,9	16,3	13,1	XI
	5	C.L.	6,9	5,4	6,5	5,9	6,1	7,3	6,5	6,2	6,3	I
	6	P.M.	11,1	11,2	16,3	16,9	8,7	9,4	12,0	12,5	12,2	VIII
	7	V.N.	10,8	13,0	10,4	12,8	9,8	8,6	10,3	11,4	10,9	VII
	8	V.T.	7,6	7,2	13,0	19,8	16,0	13,0	12,2	13,3	12,7	X
	9	R.D.	2,6	6,4	11,0	11,2	6,2	11,6	6,6	9,7	8,1	III
	10	N.D.	5,8	3,2	11,6	15,6	6,2	11,6	7,8	10,1	9,0	IV
	11	B.D.	8,6	5,6	12,2	19,8	16,0	13,0	12,2	12,8	12,5	IX
	Media grupului		8,0	9,0	11,1	14,4	8,4	10,7	9,1	11,3	10,2	
X	1	T.P.	5,3	6,9	6,4	8,3	3,9	8,4	5,2	7,8	6,5	II
	2	M.U.	10,7	19,2	11,4	16,5	5,9	14,8	9,3	16,8	13,0	X
	3	T.L.	7,8	9,2	9,3	9,0	8,9	6,8	8,6	8,3	8,5	V
	4	B.S.	4,8	5,2	6,9	8,2	4,3	7,8	5,3	7,6	6,2	I
	5	F.A.	9,6	12,3	9,5	13,1	5,8	8,6	8,3	11,3	9,8	VII
	6	U.M.	10,4	12,6	9,5	8,9	6,7	7,3	8,8	9,6	9,2	VI

TABELUL nr. 1 (*continuare*)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
X	7	L.M.	3,6	7,4	12,5	12,9	4,2	7,6	6,7	9,3	8,0	IV
	8	S.Z.	10,6	12,3	9,4	13,2	7,6	4,5	9,2	3,3	11,2	VIII
	9	C.F.	4,8	7,3	8,5	9,2	4,6	8,1	5,9	8,2	7,0	III
	10	V.G.	9,6	14,5	12,4	11,4	6,8	3,5	9,6	3,1	11,3	IX
	Media grupului		7,7	10,6	9,5	11,0	5,8	9,7	7,6	10,4	9,0	
XII	1	O.S.	3,4	16,2	11,2	17,0	3,6	8,6	6,0	13,9	10,0	X
	2	C.V.	10,8	20,2	10,0	13,6	3,2	10,8	8,0	14,8	11,4	XI
	3	D.S.	9,4	13,7	8,6	9,8	4,9	8,9	7,6	10,8	9,2	VIII
	4	L.C.	4,8	10,6	15,8	8,2	2,2	12,0	7,6	10,2	8,9	VII
	5	A.M.	4,9	8,9	11,6	8,8	3,4	9,6	6,6	9,1	7,8	V
	6	E.P.	3,6	5,4	6,3	6,9	5,8	6,1	5,2	6,1	5,6	III
	7	Z.O.	5,8	7,7	9,5	10,6	6,9	7,2	7,4	8,5	7,9	VI
	8	C.B.	5,6	9,4	9,0	6,2	5,2	9,4	6,6	8,3	7,4	IV
	9	D.St.	2,6	3,2	4,1	4,6	2,8	3,2	3,1	3,6	3,4	I
	10	S.I.	9,2	15,8	8,4	9,6	5,6	9,4	7,7	11,6	9,6	IX
	11	V.Z.	5,6	5,2	4,4	3,2	2,6	6,2	4,2	4,8	4,5	II
	Media grupului		5,9	10,5	8,9	8,9	4,2	8,3	6,3	9,2	7,7	
XII	1	V.T.	3,0	3,3	4,2	5,1	2,9	3,1	3,3	3,8	3,6	II
	2	D.D.	5,8	6,3	5,4	4,3	4,1	7,1	5,1	5,9	5,5	III
	3	C.O.	5,6	7,8	9,8	10,6	6,9	7,8	7,4	8,7	8,0	VII
	4	P.Z.	4,4	12,3	10,4	12,0	3,7	7,8	6,1	10,7	8,4	VIII
	5	A.O.	9,4	11,9	8,6	12,2	5,6	8,7	7,8	10,9	9,4	IX
	6	M.R.	4,6	7,6	9,8	7,9	4,5	8,6	6,3	8,0	7,1	VI
	7	F.D.	4,7	8,6	8,1	5,3	4,4	8,5	5,7	7,4	6,6	IV
	8	H.N.	2,8	3,6	4,4	3,9	2,9	3,6	3,3	3,7	3,5	I
	9	B.P.	3,9	6,2	7,3	8,2	6,9	8,2	6,0	7,5	6,7	V
	Media grupului		4,9	7,5	7,5	7,7	4,6	7,0	5,6	7,4	6,5	

Legendă: ab. R. — abatere de rang; C. I — III — criteriile testului sociometric ; 1 — alegeri; 2 — respingeri; M — medie.

După cum se poate observa din acest tabel, există diferențe interindividuale destul de mari. Pe ansamblu, rezultatele sînt mult mai bune (medii ale abaterilor de rang mai mici) la subiecții (profesori) care lucrează cu clasele a XII-a (grupuri formate) decît cei care lucrează cu clasele a X-a (grupuri în formare) și acest lucru se explică prin două cauze : **a)** experiența destul de redusă a grupurilor în formare face ca între aprecierile elevilor și ale cadrelor didactice să existe diferențe mai mari, însuși procesul aprecierii interpersonale fiind marcat de fenomene de iluzie în percepția și aprecierea interpersonală ; **b)** experiența redusă a conlucrării și cunoașterii interpersonale dintre elevi și, pe de altă parte, dintre educatori și elevi influențează, de asemenea, la grupurile în formare, calitatea și corectitudinea aprecierilor interpersonale. Cu toate

acestea, diferențele interindividuale din cadrul aceluiași grup de evaluatori demonstrează că aptitudinile psihosociale, acolo unde există, dau „roade" independent de anumite condiții obiective potrivnice.

O altă constatare este aceea că, în general, subiecții noștri au obținut rezultate mai bune (medii mai mici) la întrebările ce solicitau precizarea preferințelor, a alegerilor și rezultate mai slabe (medii mai mari) la întrebările ce solicitau precizarea respingerilor, a antipatiilor. Această diferență se datorește, credem noi, faptului că alegerile, simpatiile din grup sînt mult mai „transparente" pentru profesori decît respingerile și antipatiile. În prezența profesorului, orice activitate capătă un caracter mai mult sau mai puțin „oficial", în cadrul căruia manifestarea deschisă a antipatiilor și a respingerilor capătă un caracter oarecum „ilicit" și, de aceea, de multe ori este inhibată. Pe măsura desfășurării diferitelor activități, această „convenție" este deseori încălcată, fenomenele de respingere și antipatie apărînd într-o formă explicită sau disimulată. Un profesor bun, cu aptitudini psihosociale, poate pătrunde dincolo de aspectul „oficial", de suprafață a fenomenelor de simpatie-antipatie (alegeri-respingeri), conturîndu-le cît mai exact fizionomia lor reală.

În ce privește criteriile utilizate, subiecții noștri au obținut rezultate mai bune la criteriile I și III, varianta alegeri, și aceasta se explică prin faptul că, în conturarea răspunsurilor privitoare la elevi, o pondere destul de mare o are pregătirea profesională (notele școlare), situație care este mult mai bine cunoscută de către profesori decît alte aspecte ale vieții școlare. În activitatea lor curentă, cadrele didactice reușesc să cunoască mai mult unele caracteristici personale (ce știe elevul X, cît știe, cît este de inteligent etc.) și mai puțin unele caracteristici interpersonale (modul cum se relaționează elevii între ei, cum se apreciază, ce simpatii, ce antipatii există, cum se impun unii, prin anumite calități socio-umane, în fața celorlalți etc.).

Rezultate mai bune la toate criteriile au obținut acele cadre didactice care au desfășurat cu grupurile respective nu numai activitate didactică propriu-zisă ci și alte activități extradidactice, prilej în care, pe de o parte, grupul are posibilitatea să pună în funcțiune mecanismele și pîrghiile sale psihosociale și, pe de altă parte, profesorii reușesc să „vadă" pe viu dinamica fenomenelor psiho-sociale. Din această categorie au făcut parte cei care desfășurau activitatea de diriginție, care conduceau unele cercuri, muncă culturală etc.

5.

Ordinea subiecților noștri (profesori), stabilită în funcție de rezultatele obținute la această probă, deci în funcție de nivelul de funcționalitate a aptitudinilor psihosociale, am corelat-o cu ordinea lor stabilită de conducerea școlii, după criteriul capacităților de cunoaștere a elevilor și a randamentului lor în munca educativă și, pe de altă parte, cu ordinea subiecților după vechimea lor în activitatea instructiv-educativă (rangul 1 pentru cel care avea cea mai mare vechime în muncă). Tabelul nr. 2 ne oferă, pentru fiecare grup de subiecți, indicii de corelație a comparării ordinii subiecților în funcție de cele 3 criterii.

După cum se poate constata, la toate grupurile noastre de subiecți există o corelație pozitivă între aprecierea făcută de conducerea instituțiilor școlare pe linia capacităților de cunoaștere și de lucru cu elevii (aptitudini psihosociale) și rezultatele obținute în cadrul cercetării, ceea ce demonstrează faptul că acei educatori care posedă realmente aptitudini psihosociale obțin rezultate bune în munca lor educativă, evidențiindu-se atît în grupul, colectivul de educatori cît și în fața organelor de conducere și control a activității lor.

În ce privește relația dintre vechimea în cîmpul muncii și nivelul de funcționalitate a aptitudinilor psihosociale, datele noastre de cercetare (vezi coeficienții de corelație între ordinea subiecților după nivelul de funcționalitate a aptitudinilor psihosociale și ordinea lor după „vîrsta" exercitării profesiunii) arată că nu putem să punem în relație de dependență directă „randamentul" aptitudinilor psihosociale și vechimea în muncă a unui cadru didactic. Într-adevăr, aptitudinile psihosociale se dezvoltă și se perfecționează pe măsura desfășurării activității instructiv-educative însă acest lucru se realizează cu mai mare eficiență dacă în cadrul activității de însușire a profesiunii de cadru didactic s-au asigurat condiții pentru a fi asimilată componenta psihosocială a profesiunii, deci dacă s-au conturat acele capacități, aptitudini psihosociale care ulterior, prin exercitarea profesiunii, să se ridice la noi cote de specializare și perfecționare. Dacă nu se face acest lucru, prin exercitarea profesiunii se pot dezvolta anumite capacități sau aptitudini psihosociale la unele cadre didactice în mod spontan, dar multe alte cadre didactice rămîn străine de specificul „laboratorului" psihosocial al dezvoltării personalității elevilor, rezumîndu-se strict la activitatea de predare și evaluare a cunoștințelor de specialitate.

TABELUL nr. 2

Clasa a X-a				Clasa a X-a				Clasa a XII-a				Clasa a XII-a			
Nr. crt.	OSD TS	AROS DCI	AROS DVM	Nr. crt.	OSD TS	AROS DCI	AROS DVM	Nr. crt.	OSD TS	AROS DCI	AROS DVM	Nr. crt.	OSD TS	AROS DCI	AROS DVM
1	C.L.	−2	−5	1	B.S.	−2	−2	1	D.S.	0	−6	1	H.N.	−4	−6
2	A.M.	0	−6	2	T.P.	−2	0	2	V.L.	0	−3	2	V.T.	0	−1
3	R.D.	−1	−2	3	C.E.	−3	−4	3	E.P.	0	+2	3	D.D.	+2	−1
4	N.D.	+3	+2	4	L.M.	+3	−2	4	L.C.	−2	+2	4	E.D.	+1	+3
5	C.M.	0	−6	5	T.L.	0	−5	5	C.B.	−3	−4	5	B.P.	+1	−4
6	F.G.	−2	+5	6	U.M.	−1	−3	6	A.M.	+2	+3	6	M.R.	0	+4
7	V.N.	−2	−2	7	F.A.	+5	−1	7	Z.O.	0	−1	7	C.O.	−2	+1
8	P.M.	+2	+5	8	S.Z.	−1	+7	8	D.S.	−2	−3	8	P.Z.	0	+3
9	V.T.	−2	+5	9	V.G.	+1	+5	9	S.I.	−2	+3	9	A.O.	+2	+1
10	B.V.	0	0	10	M.U.	0	+5	10	O.S.	+1	0				
11	B.D.	+3	+4					11	C.V.	+6	+7				
M ab. R		1,54	3,81			1,80	3,40			1,63	3,09			1,33	2,66
r		0,83 p = 0,01	0,10			0,68 p = 0,02	0,05			0,72 p = 0,01	0,34			0,75 p = 0,02	0,25

Legendă: OSDTS = ordinea subiecților după rezultatele la proba dată; AROSDCI = abatere de rang a ordinii subiecților, stabilită de conducerea instituției educaționale după criteriul capacității de cunoaștere a elevilor și randamentul muncii lor educative; AROSDVM = abatere de rang a ordinii subiecților după vechimea lor în munca instructiv-educativă; M ab. R = media abaterilor de rang; r = coeficientul de corelație.

VALORIFICAREA POTENȚIALULUI ȘTIINȚIFIC AL PERSONALULUI DIDACTIC

Lector univ. dr. STELIANA STERIAN

Arătînd că învățămîntul este „un proces revoluționar care trebuie să țină seama de rapiditatea cu care se dezvoltă știința, cunoașterea umană în general", la cea de-a XI-a Conferință a U.A.S.C.R. tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „trebuie să facem totul pentru a asigura permanent, an de an, zi de zi... nivelul științific corespunzător întregului nostru învățămînt" [1].

Complexitatea acestei sarcini, determinată de contextul științific, tehnic și social în care vor trăi și munci viitorii absolvenți, impune o preocupare sporită, pe multiple planuri, din partea factorilor care realizează formarea și perfecționarea personalului didactic.

Pentru sistemul de perfecționare, problema dobîndește o semnificație deosebită în condițiile orientării ferme a învățămîntului românesc spre realizarea unei integrări eficiente cu cercetarea și producția.

1 NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la cea de-a XI-a Conferință a U.A.S.C.R., Ed. politică, București, 1978.

ÎN CAZUL PERSONALULUI DIDACTIC din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, integrarea învățămîntului cu cercetarea presupune :

1. Cunoașterea la zi a stadiului și rezultatelor cercetărilor de specialitate și psihopedagogice, ca o condiție a permanentei actualizări științifice a conținutului programelor și manualelor și a promovării unei tehnologii educaționale moderne.

2. Formarea la elevi a disponibilității pentru nou și a capacității de asimilare a științei prin activitatea independentă și prin căutare creatoare. Inițierea elevilor în specificul muncii de cercetare, dezvoltarea atitudinii deschise și a spiritului de inventivitate al acestora și coordonarea competentă a preocupărilor existente în acest sens la elevi.

3. Participarea efectivă la realizarea unor planuri comune de cercetare, în specialitate, ale institutelor de cercetări, societăților științifice și unităților productive de profil.

4. Elaborarea și îndeplinirea unui program propriu de cercetare, orientat spre studierea condițiilor optime de realizare a obiectivelor specifice procesului de învățămînt de la specialitatea, școala sau județul din care face parte, în vederea optimizării acestuia și a propriei activități didactice și educative.

În acest sens, argumentul esențial ni se pare a fi acela că modernizarea învățămîntului și creșterea eficienței cercetării din domeniul educației și învățămîntului nu se pot realiza la nivelul calitativ exprimat în documentele de partid atîta timp cît există o distanță apreciabilă între cei ce realizează procesul de învățămînt și cei ce-l cercetează, atîta timp cît personalul didactic nu participă la studierea științifică și optimizarea procesului pe care-l asigură prin activitatea sa zilnică*. În prezent, conceperea cercetării, punerea la punct a metodologiei, verificarea, prelucrarea și interpretarea datelor se face, de obicei, fără participarea efectivă a personalului didactic, factorul care cunoaște cel mai bine realitatea școlară investigată, multitudinea influențelor, a determinărilor și intimitatea fiecărei situații pedagogice.

Ca urmare, rezultatele cercetării sînt mai mult ghicite de școlile respective în materialele de sinteză ce sînt publicate, ele fiind făcute cunoscute școlii numai în foarte rare situații de către cercetătorii respectivi. În acest fel, mai ales că rezultatele se publică după cel puțin un an sau doi ani de la efectuarea investigațiilor, nici școala nu se consideră prea mult angajată față de lipsurile sesizate și nici cercetătorul în sprijinirea în continuare a colectivelor respective în depășirea acestora, în a-i face să înțeleagă mai bine logica proceselor, în a crește calitatea procesului de învățămînt din unitățile în care a lucrat sau față de consecințele și posibilele implicații ale prezenței sau trecerii sale prin școală.

*

* *

ESTE EVIDENT CĂ PARTICIPAREA FIECĂRUI CADRU DIDACTIC la realizarea dezideratelor integrării învățămîntului cu cercetarea, cu activitatea productivă și cu practica socială nu se poate înfăptui la nivelul dorit decît în condițiile :

— unei temeinice pregătiri psihopedagogice și de specialitate ;

— a cunoașterii metodologiei cercetării științifice în specialitatea și în domeniul educației și învățămîntului ;

— a dezvoltării capacității acestuia de a urmări cercetările din domeniul său de activitate, de a le descifra, selecta și integra în lecții și activitatea extrașcolară ;

— adoptării unei atitudini critice și creatoare față de propria activitate didactică, față de situația pedagogică la care participă, orientat permanent spre optimizarea acesteia ;

— a creșterii rolului directorului în îndrumarea și stimularea acestor preocupări și în asigurarea condițiilor necesare. Cu toate că în ultimii ani a sporit numărul cadrelor didactice care dovedesc interes pentru cercetarea științifică, al celor care publică în revistele de specialitate sau care participă la manifestări științifice, situația este departe de a satisface exigențele exprimate în acest sens de documentele de partid și de noua Lege a educației și învățămîntului.

Astfel, în majoritatea cazurilor lipsește :

— cunoașterea specificului, avantajelor și limitelor diferitelor metode sau tehnici de cercetare ;

— o anumită familiarizare cu dezvoltarea ipotezelor, cu elaborarea, validarea și aplicarea corespunzătoare a instrumentelor cercetării în vederea culegerii datelor ;

— cunoașterea tehnicii de montare a unui experiment ;

---

* NOTĂ: În cele mai multe cazuri situația este următoarea: specialiștii interesați în obținerea de date concrete vin în școli, realizează — în unele situații — o scurtă informare a conducerii și cadrelor didactice de la clasele cu care vor lucra asupra obiectivelor și asupra sarcinilor ce le-ar reveni pe parcursul culegerii datelor, uneori și o scurtă instruire pe linia metodologiei didactice și își culeg datele necesare.

— capacitatea de a înțelege limbajul, rezervele sau concluziile unor rapoarte de cercetare, de a le traduce într-un limbaj care să incite la acțiune, la investigație și la găsirea unor soluții concrete de aplicare a acestora în propria școală ;

— posibilitatea de a trece la o prelucrare statistico-matematică și la o reprezentare grafică adecvată a rezultatelor obținute pe baza acestora ajungînd la concluzii relevante pentru practica și teoria domeniului cercetat;

— din discuțiile cu cadrele didactice care realizează unele cercetări aplicative rezultă, de asemenea, că în multe cazuri nu se conștientizează suficient dificultățile sau limitele cercetărilor întreprinse ș.a.

Avînd în vedere aceste constatări considerăm că formarea acestor competențe și educarea acestei atitudini reprezintă un obiectiv de cea mai mare însemnătate al sistemului de pregătire și a celui de perfecționare a personalului didactic.

Existența unor slabe preocupări de familiarizare a viitoarelor cadre didactice cu spiritul și metodologia cercetării științifice la nivelul instituțiilor care au pregătit personalul didactic aflat în prezent în grădinițe și școli — impune activității de perfecționare, pentru prezent și încă o lungă perioadă de timp, adoptarea unor modalități specifice de acțiune în vederea integrării mai operative a științei în învățămînt.

Ținînd cont de aceste deziderate, dar și de stările reale de lucruri, urmărind transpunerea în viață a uneia dintre hotărîrile Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, care a indicat drept verigă esențială a procesului de dezvoltare și perfecționare a sistemului nostru de învățămînt „utilizarea mai eficientă a întregului potențial științific al cadrelor didactice"[2], în ultimii ani activitatea de perfecționare a urmărit :

— valorificarea mai consecventă a rezultatelor cercetărilor de profil și psihopedagogice prin activitățile desfășurate cu diferite categorii de cursanți, potrivit specialității și condițiilor specifice în care-și desfășoară activitatea ;

— întărirea rolului lucrărilor metodico-științifice în sistemul de obținere a gradului I** ;

— valorificarea celor mai de seamă lucrări prin sesiuni de comunicări ale cadrelor didactice, publicații și prezentare în cadrul cursurilor de perfecționare ;

— realizarea unor cercetări de metodologie didactică în colaborare cu personalul didactic din diferite tipuri de instituții școlare, iar din anul 1977—1978 prin includerea în sistem a unei forme specifice de familiarizare a personalului didactic cu metodologia cercetării în domeniul educației și învățămîntului, cu tehnicile de proiectare a cercetării, de documentare, culegere, prelucrare și interpretare a datelor și de transformare a acestora în instrumente de acțiune didactică.

Rezultatele de pînă acum se concretizează în calitatea considerabil crescută a lucrărilor de grad realizate de cei care au frecventat cursul și activitățile practice respective și în interesul manifestat de aceștia pentru continuarea acestor preocupări.

*
* *

DESIGUR, EXERSAREA CU IPOSTAZA ȘI STATUTUL DE CERCETĂTOR al propriei activități instructiv-educative, deprinderea disciplinei și rigurozității muncii de cercetare, dezvoltarea capacității de a proiecta o cercetare și de a-i elabora instrumentele adecvate ș.a.m.d. sînt sarcini deosebit de pretențioase și cer multă pasiune și o perioadă de timp mai mare de exersare teoretică și practică — decît permite un curs de inițiere.

O soluție în vederea apropierii cercetării de școală și a oamenilor școlii de cercetare ni se pare a fi constituirea unor formații de cercetare pe profile sau interdisciplinare alcătuite din învățători, educatoare și profesori de diferite specialități, la nivelul județelor, și care și-ar desfășura activitatea pe lîngă casele corpului didactic, ca formații specializate ale acestora.

În timp, o asemenea formație ar putea deveni un nucleu propriu de cercetare și un centru de stimulare și coordonare a preocupărilor de cercetare existente la nivelul școlilor și județului, activitatea ei urmînd, după o perioadă de deprindere cu specificul cercetării, a se coordona eficient cu planul național de cercetare în domeniul educației și învățămîntului.

Experiența de pînă acum arată că o asemenea soluție de inițiere, exersare și practică în munca de cercetare este viabilă în condițiile :

— conceperii lor ca formații deschise, cu un nucleu de bază, alcătuit prin înscrierea facultativă a celor mai pasionați de acest fel de activitate, dar fără un număr fix de membri. Se dovedește că dacă e bine concepută, activitatea prin astfel de formații reușește să trezească interesul și dorința și altor cadre didactice de a se angaja în acest tip de activitate, rostul ei fiind tocmai de a stimula și coordona toate preocupările de cercetare existente pe plan local.

2 Hotărîrea Plenarei C. C. al P. C. R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S. România, 18—19 iunie 1973, București, Ed. politică, 1973.

** Noile instrucțiuni elaborate de M.E.I. se înscriu tocmai în această perspectivă.

Corelăm această sugestie cu articolul 101 din Legea educației și învățămîntului care stabilește că perfecționarea personalului didactic se realizează de Ministerul Educației și Învățămîntului „prin unități de învățămînt și de cercetare științifică" (art. 101) și considerăm că introducerea unităților de cercetare științifică în sistemul de perfecționare a personalului didactic este un element care se corelează optim cu dezideratul integrării organice a învățămîntului cu cercetarea și producția — atît de ferm exprimat în documentele P.C.R. — desemnînd în fapt o **nouă modalitate de integrare a învățămîntului și cercetării**: contribuția directă a cercetării la perfecționarea personalului didactic. În acest sens, unităților de cercetare le revin, prin lege, atribuții nu numai în ceea ce privește forma superioară de perfecționare a specialiștilor din diferite ramuri ale științei, tehnicii și culturii — doctoratul — ci și privind celelalte forme de perfecționare organizate la nivel central, județean sau în unitățile de învățămînt, în perspectiva soluțiilor propuse de noi — și atribuții în coordonarea activității unor formații de cercetare alcătuite din cadre didactice. De altfel, însești cercetările întreprinse în unitățile de învățămînt sau realizate în colaborare cu acestea, se pot constitui ca adevărate forme de perfecționare a procesului de învățămînt din județul sau școala respectivă și a pregătirii personalului didactic cuprins în cercetare. Formațiile locale de cercetare ar putea realiza o depistare științifică a necesităților, lipsurilor și greutăților locale, pe această bază fiind în măsură să propună organelor de decizie (consiliu de conducere, inspectorat, minister), soluții de optimizare a resurselor locale și criterii de alegere a strategiilor optime. De asemenea, ar urmări valorificarea cercetărilor efectuate în domeniul educației și învățămîntului, în dublu sens: — (a). de sus în jos: — 1) analizînd și valorificînd soluțiile generale oferite de cercetarea de nivel central din perspectiva situațiilor specifice cu care se confruntă județul sau școlile respective, — 2) traducîndu-le într-un limbaj care să incite la acțiune, — 3) optimizînd transferul și circulația informației științifice de la creator la utilizator și — (b). de jos în sus — prin generalizarea soluțiilor de modernizare găsite la nivelul cheie, de cei ce realizează efectiv procesul de învățămînt, și prin depistarea și formularea cerințelor pentru cercetarea de nivel central. În această situație, se creează feed-back-ul necesar și condiții favorabile pentru: întocmirea unor planuri de cercetare care răspund riguros unor necesități reale ale educației și învățămîntului din țara noastră, pentru creșterea responsabilității sociale a cercetătorului față de valoarea teoretică și practică a muncii desfășurate, pentru asigurarea continuității cercetării pe verticala întregului sistem de învățămînt.

CONCLUZII

1. Cerută atît de necesitatea creșterii ținutei științifice și îmbunătățirii substanțiale a strategiei muncii omului de la catedră, cît și de însăși logica cercetării pedagogice, antrenarea personalului didactic în cercetare se poate constitui ca o **dimensiune a activității sale profesionale și ca o formă superioară de perfecționare a pregătirii și activității acestuia.**

2. În vederea atingerii acestui obiectiv, considerăm necesar un ansamblu de acțiuni între care amintim:

a) inițierea treptată a tuturor cadrelor didactice în metodologia cercetării în domeniul educației și învățămîntului;

b) constituirea la nivelul județelor, unde există condiții de îndrumare competentă, a unor formații de cercetare alcătuite din cadre didactice cu interese deosebite față de cercetare. Obiectivele și conținutul muncii propriu-zise ar urma să se stabilească diferențiat, în funcție de profilul celor interesați să participe, de nevoile concrete existente la nivelul școlilor lor sau județului respectiv; într-o primă etapă (1—2 ani) activitatea acestor formații ar consta în principal în asimilarea metodologiei cercetării atît prin informare cît, mai ales, prin realizarea unor cercetări concrete;

c) pe măsura asimilării unei experiențe teoretice și practice semnificative — angajarea în realizarea unor cercetări mai complexe de mare interes pentru organele locale de decizie și, pe măsura creșterii gradului de competență științifică, coordonarea acestor cercetări cu cele din planul național de cercetare psihopedagogică. În timp, asemenea colective s-ar putea constitui chiar la nivelul școlilor mari sau pe centre de școli, acolo unde există condiții inițiale de îndrumare competentă de către specialiști;

d) o mai fructuoasă colaborare între cercetătorii din institutele de profil, factorii din producție și personalul didactic din școlile cu profilele respective, în sensul creșterii gradului de participare a personalului didactic la concepere, desfășurarea și valorificarea cercetărilor respective și a responsabilității specialiștilor pentru implementarea eficientă a soluțiilor ce se conturează, pentru toate consecințele prezenței lor în școală.

ACTIVITĂȚI DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ ȘI JOCURI DIDACTICE FOLOSITE ÎN CADRUL PREDĂRII OPERAȚIILOR CU NUMERE

Inv. ELENA NICOLA
Școala generală Mărgheni, com. Brîncoveni, jud. Olt

Activitățile de muncă independentă și jocurile didactice se desfășoară de către elevi utilizînd principiul competiției (cine rezolvă mai repede și mai bine). Așa cum arătau diverși experimentatori, jocurile matematice ajută pe copii să se familiarizeze cu competiția și să cîștige o mare rapiditate în calcule.

Jocurile numerice folosite în cadrul operațiilor cu numere prezintă marele avantaj că pot fi dezvoltate în exerciții gradate ținînd seama de ordinea de dificultate a operațiilor matematice de la cele mai simple pînă la cele mai complicate. Ele cer fantezie, capacitatea de a coordona și de a realiza diferite sinteze ale operațiilor cu numere.

Printre jocurile numerice simple putem enumera 3 principale tipuri de jocuri :

1) Jocuri pentru recunoașterea semnului relației ($>$ $<$ $=$). Aceste jocuri se pot desfășura pe rînduri de bănci. Învățătorul scrie la tablă pentru fiecare rînd exerciții de muncă independentă prin care se cere recunoașterea semnului relației și la un semn elevii calculează. Se declară învingători elevii din rîndul care au calculat cel mai repede și mai bine. Exemplu de exerciții care se pot da pentru recunoașterea semnului relației.

Scrieți în pătrățel unul din semnele ($<$ $>$ $=$) astfel încît să fie adevărate relațiile :

$$2.3 + 3.2 \square 4.3 + 2.1$$

$$2.5 + 3.5 \square 2.6 + 3.6$$

$$4 : 2 + 2 : 2 \square 6 : 3 + 9 : 3 \text{ etc.}$$

2) Jocuri pentru recunoașterea semnului operației. Aceste jocuri se desfășoară în același mod ca și primele, exercițiile fiind ordonate după gradul de dificultate, astfel :

— Scrieți în pătrățel unul din semnele operațiilor (de adunare și scădere) astfel încît să fie adevărate relațiile :

$$2 \square 3 \square 4 = 1; \quad 2 \square 3 \square 5 = 5 \square 5;$$

$$2 \square 4 \square 5 \square 3 = 4$$

Tot în cadrul acestei categorii de jocuri se pot propune jocuri în care se cere recunoașterea semnului operației (înmulțire sau împărțire).

— Scrieți în pătrățel unul din semnele . sau : astfel încît relațiile să fie adevărate

$$2 \square 3 \square 6 = 1; \quad 12 \square 3 \square 5 = 20$$

O altă categorie de exerciții în cadrul acestui joc cere combinarea termenilor operațiilor directe și inverse pentru aflarea rezultatului.

— Scrieți în pătrățel unul din semnele operațiilor . sau : și în triunghi unul din semnele + sau — astfel încît relațiile de mai jos să fie adevărate :

$$36 \square 9 \triangle 36 \square 4 = 15$$

$$48 \square 6 \triangle 4 \square 2 = 0$$

3) Jocuri pentru aflarea factorului necunoscut sau a termenului necunoscut într-o expresie, astfel încît relațiile să fie satisfăcute. Aceste tipuri de

jocuri pot fi enunțate sub forma unor ecuații. Convenția este ca în aceste jocuri, printr-un același semn grafic (pătrățel sau triunghi) să fie notat peste tot același termen sau factor necunoscut. Aceste jocuri oferă copiilor posibilitatea să facă descoperiri matematice destul de timpurii.

Exemplu :

$$5 \cdot \square + 2 \cdot \square = 28$$
$$\square \cdot \square + \square \cdot \square = 32$$
$$\square \cdot 4 + 5 \cdot \triangle = 27$$
$$3 \cdot \square + 2 \cdot \triangle = 15$$

Prin urmare, în aceste jocuri, dacă un număr, de exemplu 3, este pus în interiorul primului pătrățel, atunci el trebuie scris și în celelalte pătrățele.

Jocurile cu simboluri pot fi complicate după două sau mai multe direcții păstrînd același semn grafic. Prin urmare, se va alege în toate propozițiile pentru unul și același număr necunoscut același semn grafic.

Foarte importante pentru dezvoltarea gîndirii copiilor sînt jocurile cu tabele pentru aflarea mulțimilor de adevăr. Aceste jocuri învață pe elevi să descopere mulțimile de adevăr ale unor propoziții logice și să înțeleagă mai ales tehnica după care se fac substituirile în diferite tabele. Ele se pot da prin exerciții de forma :

$\triangle = \square + 3$

□	△
1	4
2	5
3	6

$\triangle = 3 \cdot \square$

□	△
1	3
2	6
3	9

$\triangle = 12 : \square$

□	△
3	4
4	3
6	2

Jocuri bazate pe construcția liniilor și coloanelor de cifre numite și jocuri matriciale.

În aceste jocuri copilul stabilește cifrele care sînt dispuse în linii și coloane, avînd anumite elemente date dinainte.

Exemplu :

8	1	6
3	5	7
4	9	2

Acest joc numeric are proprietatea că suma numerelor de pe o linie este egală cu suma numerelor de pe o coloană și egală cu suma numerelor de pe diagonala principală = 15. Dispunerea cifrelor în acest mod astfel încît suma cifrelor de pe o linie să fie egală cu suma cifrelor de pe diagonală se numește pătrat magic.

Într-un pătrat magic se dau anumite numere cunoscute și se cere judecătorului să completeze toate căsuțele cu numere, astfel încît suma numerelor de pe o linie oarecare să fie egală cu suma numerelor de pe diagonale. Exemplu : se consideră pătratul

1			
		2	
	3		
			4

Se cere să se completeze toate căsuțele cu numere de la 5 la 16, astfel încît suma numerelor de pe o linie să fie egală cu suma numerelor de pe o coloană și egale cu suma liniilor de pe diagonalele principale, egale cu 34.

Pentru a completa acest joc se observă mai întîi că pe una din diagonale avem numerele 3 și 2 a căror sumă = 5. Cunoscînd că suma numerelor de pe această diagonală este egală cu 34, rezultă că suma celor 2 numere, care trebuie scrise în căsuțele libere trebuie să fie egală cu 29. Jumătatea numărului 29 este un număr zecimal. De aceea, vom considera două numere între care se află 14,5. Aceste numere sînt 14 și 15. Deci scriem 14 în colțul din dreapta al căsuței și 15 în colțul de jos. Procedînd în același mod mai departe găsim toate numerele necunoscute.

1	9	10	14
8	19	2	5
10	3	10	11
15	3	12	4

Proprietățile pătratului magic :
— dacă schimbăm între ele 2 linii sau 2 coloane simetrice față de centru obținem un pătrat magic

15	3	12	4
8	19	2	5
10	3	10	11
1	9	10	14

— dacă efectuăm o rotație a liniilor sau coloanelor față de centru obținem tot un pătrat magic

1	10	8	15
9	3	19	3
10	10	2	12
14	11	5	4

Aceste proprietăți ne permit să construim mai multe pătrate magice, solicitînd elevii să adune anumite numere și să compare rezultatele acestei adunări.

Desigur, seria de jocuri practicate în ciclul primar nu se termină numai cu aceste tipuri menționate. Ele au fost date mai ales din necesitatea de a găsi modalități practice și metodologice pentru a face aritmetica mai atractivă și mai utilă.

Modelele de jocuri pot fi practicate și-n perioada pregătitoare, dar cu date numerice inventate și lăsînd libertatea copiilor ca prin activitatea proprie de comparare să descopere matematica în relație directă cu activitatea cu obiecte. Predarea operațiilor cu numere în concentrul 0—100 în această concepție are implicații profunde asupra efectuării mai rapide a calculului mintal.

Varietatea exercițiilor care se pot propune ca modele pentru jocuri logice depind în mare măsură de fantezia și puterea de creație a fiecărui învățător.

TREZIREA INTERESULUI PENTRU LECTURĂ ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE

Învățător MARIA FĂNĂȚEAN
Școala generală nr. 3
Sighetu Marmației

Din experiența la clasă am constatat în ce măsură lectura contribuie efectiv la dezvoltarea gîndirii, limbajului, a trăsăturilor de caracter ale copiilor, dacă se apreciază just rostul și rolul pe care-l joacă în cadrul programei școlare, favorizînd întregul registru explicativ-emoțional cerut și condiționat de vîrsta micilor școlari.

Munca cu cartea presupune adesea intervenția creatoare din partea propunătorului, mult discernămînt, suplețe și finețe pedagogică.

Lecția, principala formă de organizare a procesului instructiv-educativ, impune o muncă frontală, uniformă, limitînd uneori cadrului didactic posibilitatea de a respecta pe deplin particularitățile individuale ale elevilor. Tocmai de aceea este necesar să se introducă diferite forme de activitate care să întregească procesul instructiv-educativ, să-l completeze. Un asemenea rol îndeplinesc activitățile extrașcolare în cadrul cărora elevii au posibilitatea să-și lărgească și să-și activizeze cunoștințele către care se simt atrași, să-și manifeste nestingheriți inițiativa și creativitatea, să-și dezvolte spiritul de observație, imaginația și gîndirea, să valorifice în practică cunoștințele însușite la lecții.

ÎNTRE FORMELE DE ACTIVITATE EXTRAȘCOLARĂ menite să întregească activitatea desfășurată de elevi în timpul lecțiilor **cercurile de pionieri** și elevi ocupă locul principal. Cercurile de pionieri și elevi sînt alcătuite din copii cu interese și posibilități asemănătoare pentru o anumită ramură științifică, tehnică sau cultural-artistică. Apartenența elevului la un cerc sau altul are la bază, așadar, opțiunea lui pentru acea activitate, opțiune care se sprijină pe existența unor înclinații. Este adevărat că la această vîrstă (vîrsta elevilor din clasele III-IV) interesele prezintă o mobilitate destul de accentuată, că înclinațiile, aptitudinile se afirmă și se stabilizează de obicei mai tîrziu. Dar interesele, aptitudinile se manifestă și se dezvoltă numai în activitatea practică, prin solicitarea lor complexă și de durată. Participînd la activitatea din cerc, unde găsește un cîmp larg de afirmare, elevul va putea să-și dea seama mai ușor de înclinațiile, de interesele, de aptitudinile sale și va putea să le dezvolte.

Înființînd cercul **Micii cititori** și organizînd numeroase activități atractive (cu public) am reușit să popularizăm acest cerc în rîndul elevilor. La planificarea activității am avut grijă deosebită ca să fie antrenați în muncă toți membrii.

Pentru buna desfășurare a muncii, în care s-a ținut cont de specificul activității în afară de clasă, locul obligativității l-a luat inițiativa, activitatea variată și atractivă. Munca în cerc se desfășoară pe baza liberului consimțămînt. Membrilor li se acordă posibilitatea unei inițiative largi în domeniul muncii organizatorice, în alegerea formelor de activitate.

Din această cauză prima ședință a avut drept scop organizarea cercului și dezbaterea largă a propunerilor privind planul de activitate. Elevii au făcut propuneri valoroase: dimineți sau seri de basme; concurs de citire expresivă; audiții literare cu picap și magnetofon; momente din viața și activitatea scriitorilor și poeților de seamă (folosind diafilme, diapozitive, imagini și ilustrații proiectate cu epidiascopul); concurs de recitare; concurs cu tema: „Mereu mai frumoasă vei fi, patria mea", concurs cu tema: „Recunoașteți opera, scriitorul, personajul literar; prezentarea unor scenete; concurs de creație literară; Excursie la Humulești.

Bogăția temelor propuse ne-a asigurat largi posibilități în planificarea activității.

În scopul de a ilustra conținutul activității cercului, voi prezenta unele exemple din planurile de acțiune ale ultimilor doi ani de activitate. În primul rînd am fixat ca obiectiv în activitatea noastră atragerea și mobilizarea elevilor din clasele mici (I-II), dezvoltarea deprinderilor de citire corectă și expresivă. Am organizat **Seri de basm**, activitate desfășurată în **Camera de basm**, unde am creat o atmosferă propice povestirii.

Partea vorbită a fost însoțită pe cît posibil de imagini, desene din cărți sau desene făcute special pe cartoane mari ori proiectate cu ajutorul epidiascopului. Uneori, pentru aceleași povești — cum sînt cele ale lui Ion Creangă — există atît discuri cît și diafilme. Putem realiza o îmbinare fericită — discul redă povestea pe un fond muzical și sonor corespunzător, iar diafilmul prezintă în imagini consecutive scenele cele mai importante.

Astfel, am reușit să organizăm o **seară de basm** cu pionierii claselor a IV-a pentru școlarii din clasele a II-a care urmau să fie primiți în organizația de pionieri. Aceasta a avut drept temă: „Un popas la Humulești". S-au îmbinat mijloacele tehnice audio-vizuale — discuri, diafilme și magnetofon — cu vorbirea vie, directă și cu unele elemente de decor, realizîndu-se o seară plăcută și instructivă pentru cei mici.

PENTRU PIONIERII ȘI ȘCOLARII CEVA MAI MARI, cum sînt cei din clasele a III-a și a IV-a, am organizat **seri de poezie și cîntec**, axate pe cîte o temă educativă și mobilizatoare, cum a fost, de pildă, aceea intitulată „Mereu mai frumoasă vei fi, patria mea".

De o largă și justificată răspîndire s-au bucurat **concursurile** „Cine știe cîștigă"; „Cine știe răspunde"; „Recunoașteți autorul, eroul, povestirea?" La aceste concursuri am folosit mai multe variante cu răspunsuri orale și cu răspunsuri în scris (în funcție de clasă și de tema aleasă). Astfel am pregătit concursul „Recunoașteți titlul și autorul" pe tema „Frumoasă și bogată ești, patria mea". Pe lîngă întrebările scrise și citite au fost prezentate concurenților spre recunoaștere înregistrările pe discuri și benzi de magnetofon, le-am proiectat imagini, diafilme. Partea cea mai interesantă a concursului a constituit-o modul de a pune întrebări cu ajutorul acestor mijloace audio-vizuale, care au fost, în același timp, și „surpriza programului". Scopul concursului era să pună în valoare cunoștințele dobîndite de elevi atît în orele de curs, cît și prin lectura particulară.

Tot cu aceste clase (a III-a și a IV-a) am organizat o **excursie la Humulești** care a trezit momente de pioasă amintire, de adîncă trăire a unor sentimente de admirație față de scriitor și de creația lui. Elevii au recunoscut cu ușurință toate obiectele păstrate în casa copilăriei marelui povestitor Ion Creangă, au văzut Ozana cu apele ei limpezi, Tîrgu-Neamț, Vînătorii și celelalte localități evocate în opera sa. Impresionante au fost fragmentele citite din „Amintiri din copilărie" în casa unde a trăit scriitorul, în curtea casei, lîngă tăblița indicatoare a locului unde se afla cireșul mătușii Mărioara, pe malul Ozanei în care Nică se scăldase odinioară.

La concursul „Marele tort de ciocolată" pe tema „Te cîntăm copilărie fericită" au participat toate clasele II-IV. Spre deosebire de „Cine știe cîștigă" sau de alte forme de concurs cu public, concurenții nu aveau de răspuns la întrebări sau de tratat anumite teme, indicate de organizatori, ci au fost interpreții diferitelor modalități de exprimare artistică: coruri, povești dramatizate, creații literare proprii ale copiilor (poezii, schițe, cîntece), soliști de muzică ușoară, de muzică populară, muzică folc, dansuri, montaje etc.

Aceste manifestări, cu farmecul, antrenul și emoțiile lor firești, aduc în activitatea pionierească și o notă inedită de poezie și romantism, specifică copilăriei și atît de necesară tuturor acțiunilor pionierești.

Un spectacol produce copiilor în primul rînd o plăcere estetică, îi face să se bucure și să sufere, să rîdă, să plîngă, să iubească sau să se revolte, să ia atitudine față de eroi, le înaripează mintea, le înflăcărează inima pentru tot ce este bun și nobil. **Vizionarea unor piese de teatru** accesibile vîrstei copiilor, corespunzătoare cerințelor educației comuniste și prezentate într-o formă artistică îngrijită constituie în primul rînd un prețios mijloc

de cunoaștere a relațiilor dintre oameni, îmbogățește gîndirea copilului, dîndu-i posibilitatea să cunoască trecutul, să înțeleagă prezentul și să năzuiască spre viitor, pregătindu-l astfel pentru viață, pentru munca socială. Participînd la spectacol, micul școlar are în față eroii vii care-l entuziasmează și i se impun ca exemple de urmat, care îi trezesc dorința de a deveni bun, corect și cinstit în comportare, de a citi el însuși cartea respectivă.

TINÎND SEAMA DE ROLUL IMPORTANT pe care-l joacă emoțiile estetice în viața spirituală a copiilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, am urmărit nu numai vizionarea, ci chiar și **punerea în scenă a unor piese pentru copii.** Astfel, dintre lucrările dramatice destinate școlarilor mici am ales piesa de teatru „Țara celor fericiți" de V. M. Banciu, care ne-a oferit posibilitatea de a o prezenta sub forma unei adevărate feerii. Acțiunea piesei, deși simplă, captivează pe copii, întrucît le oferă prilejul de a se întîlni cu cele mai îndrăgite făpturi ale basmului desprinse din filele cărților de povești.

Avînd o versificație ușoară și un material faptic concret, pe care-l percep copiii și care contribuie la educația lor morală, patriotică și estetică, „Țara celor fericiți" este un cald omagiu adus copilăriei fericite care înflorește sub flamura ocrotitoare a partidului nostru pe meleagurile însorite ale patriei.

Diferitele personaje ca Meșterul Manole, Gruia lui Novac, Sfarmă Piatră, Barbă Cot, Ileana Cosînzeana, Făt-Frumos și alți eroi întorși din călătoria lor prin țară, povestesc entuziasmați minunile pe care le-au văzut, minuni înfăptuite de mintea ingenioasă și de mîna harnică a omului, pe care le comentează cu vibrantă emoție inspirată de dragostea de țară, de mîndria de a vedea peste tot înflorind geniul creator al poporului nostru.

Aceste spectacole constituie încercări destul de grele, la care elevii trebuie să se prezinte la un înalt nivel artistic și de disciplină, dar contribuie foarte mult la stimularea copiilor, la sudarea spiritului de colectiv, la subordonarea intereselor individuale celor colective.

Avînd costumele pregătite de la spectacolul „Țara celor fericiți" (costume pentru 52 de personaje), am organizat **Carnavalul poveștilor.**

Accentul principal l-am pus pe popularizarea cărților prin folosirea largă și preponderentă a formelor și mijloacelor vizuale : decor bogat, cu draperii colorate, pe care am prins steluțe din staniol și hîrtie, panouri mari pe care au fost pictate scene reprezentative din povești cunoscute și desene reprezentînd eroi din povești (Motanul încălțat, Scufița Roșie, Albă ca Zăpada, Harap Alb etc.).

Am organizat o expoziție cuprinzînd desene și ilustrații pentru cărți destinate copiilor, precum și cărți de povești și povestiri, portrete ale unor scriitori și cărți pentru vînzare (aduse de librărie). Decorul a înfățișat o carte deschisă dintre filele căreia apăreau micii actori participanți la carnaval în costumele specifice eroilor din diferite povești. Spuneau un fragment din povestea respectivă și elevii trebuiau să ghicească eroul, titlul cărții și autorul. Au fost prezentate și dansuri : piticii și Albă ca Zăpada, cele douăsprezece fete de împărat, alaiul de nuntă al Cenușăresei.

Am organizat dansul „cartonașele amestecate", dintre care unele cuprindeau numele autorului și altele titlul unei cărți scrise de el. S-a cerut participanților să-și găsească cît mai repede perechea, adică participantul care a tras cartonul pe care este scris numele autorului să găsească pe cel ce a tras titlul cărții și invers. Pentru un autor s-au dat și mai multe opere (spre exemplu, „Amintiri din copilărie" pe un bilet, iar pe alt bilet „Punguța cu doi bani"), dar au existat atîtea cartonașe cu numele autorului cîte opere au fost introduse în concurs. Cei ce și-au găsit cît mai repede perechea și s-au prezentat în fața juriului au primit cîte un premiu. Atît cartonașele cu numele scriitorului cît și cele cu titlul cărților s-au distribuit în același timp, dar în două săli diferite.

Programul a fost completat cu muzică folc, muzică populară, diferite glume, „tombola surpriză".

Am urmărit ca la plecare un număr cît mai mare de copii să ducă cu ei cîte o amintire : premii obținute la diferite concursuri, obiecte cîștigate la tombolă (cărți sau măcar o mască nostimă).

ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE nu trebuie să reprezinte o obligație, ci trebuie să fie o activitate în care să-și aibă pondere remarcabilă spontaneitatea născută din interes, o motivație de ordin afectiv.

Formele de activitate privind munca cu cartea pe care le-am prezentat nu epuizează gama acțiunilor care pot fi întreprinse în acest domeniu. Inițiativa și pasiunea în muncă a învățătorului — comandant instructor — pot pune în evidență și alte forme, metode și procedee prin care copiii să fie atrași spre lectură. Esențial în organizarea acestor activități este să nu depășească posibilitățile de înțelegere ale copiilor, să existe o strînsă legătură între aceste activități și celelalte forme ale muncii pionierești, evitîndu-se supraîncărcarea elevilor.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire\Contents\Содержание nr. 10/1979

Ioan Cerghit : La conception du Parti Comuniste Roumain, du caramade Nicolae **Ceauşescu concernant** le développement et la modernisation de l'enseignement dans notre pays • **Emil Păun :** Dynamique et stabilité dans l'élaboration des plans d'enseignement •**Steliana Năstăsescu-Cruceru :** Education et autoéducation morale des futurs professeurs au centre de la pédagogie universitaire • **Elena Şebe :** Possibilités de projection et d'organisation de l'apprentissage de la physique en vue du développement chez les élèves des capacités de création • **Ioan Constantin Munteanu :** La réception de la littérature à l'école et le raisonnement déductif • **Valdemar Popa :** L'étude de cas-modalité d'évaluation des connaissances de philosophie • **Andrei Novak :** Evaluation de l'efficience du système d'enseignemetn, en tant que principal facteur de préparation de la force de travail • **Cezar Căşeriu :** Signification et direction du rapport recherche-apprentissage intensif dans l'acte d'enseignement-apprentissage lors de l'étude de la biologie au lycée • **Florin Pîrvu :** Confection et utilisation du matériel didactique à la géographie • **Viorel St. Costache :** Le développement des capacités intellectuelles à l'aide des leçons de biologie • **Sanda Ştefănescu, Febronia Costache Omescu :** Le livre, objet de la bibliographie scolaire • * * * La promotion du succès scolaire et l'élimination du redoublage-problèmes prioritaires de l'enseignement • **Nicolae Mitrofan :** Les aptitudes psychosociales et l'efficience du l'activité éducative de l'enseignant • **Steliana Sterian :** La valorisation du potentiel scientifique du personnel enseignant • **Elena Nicola :** Activités indépendentes et jeux didactiques utilisés dans l'enseignement des opérations avec des nombres • **Maria Fănăţean :** L'éveil de l'intérêt pour la lecture dans le cadre des activités extrascolaires • **Livres-Idees**

Ioan Cerghit : The conception of the Romanian Communist Party, of comrade Nicolae Ceauşescu on the development and modernization of education in our conntry • **Emil Păun :** Dynamics and stability in working out the curriculum • **Steliana Năstăsescu-Cruceru :** Moral education and selfeducation of the prospective teachers in the focus of the university pedagogy • **Elena Şebe :** Ways of designing and organization of teaching physics in the of developping the pupils' creative abilities • **Ioan Constantin Munteanu :** Reception of fiction in school and the deductive thinking • **Valdemar Popa :** Case study — a way of evoluting phyloophy knowledge • **Andrei Novak :** Evaluation of the efficiency of the system of education, as the main factor of training labour force • **Cezar Căşeriu :** Significance and meaning of the relation research — intensive learning in the action of teaching — bearning Biology in the lycée • **Florin Pîrvu :** Working out and use of teaching aid in Geography • **Sanda Ştefănescu, Febronia Costache Omescu :** Book, object of school bibliography • * * * Promoting school success and avoiding failure — primary problems of education • **Nicolae Mitrofan :** Psychosocial aptitudes and the efficiency of teachers' educational activity • **Steliana Sterian :** Turning into account of the scientific weight of the teaching staff • **Elena Nicola :** Activities of independent work and teaching games used in teaching calculation • **Maria Fănăţean :** Stirring the intereste for reading within the extracurricular activities • Books-Ideas.

ИОАН ЧЕРГИТ, Концепция Румынской Коммунистической Партии, товарища Николае Чаушеску смотря развитие и модернизация образования в нашей стране • ЕМИЛ ПЭУН, Динамика и устойчивость в выработке планов образования • СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ, Моральное воспитание и самовоспитание будущих преподавателей в центре университетской педагогики • ЕЛЕНА ШЕБЕ, Возможности проекции и организации обучения физики ввиду развития творческих способностей учащихся • И.К. МУНТЯНУ, Восприятие литературы в школе и дедуктивное суждение • ВАЛДЕМАР ПОПА, Изучение казуса — способ оценки знаний по философии • АНДРЕЙ НОВАК, Оценка эффективности системы образования как главный фактор подготовки рабочей силы • ЧЕЗАР КЭШЕРИУ. Значение и смысль отношения исследование-интенсивное обучение в акте преподавания-обучения биологии в лицее • ФЛОРИН ПЫРВУ, Изготовление и использование дидактического материала по географии • ВИОРЕЛ КОСТАКЕ, Культивирование умственных способностей учащихся на уроках биологии • С. ШТЕФЭНЕСКУ, Ф. К. ОМЕСКУ, Книга — предмет школьной библиографии. *Библиотечные точки зрения* • ДЕБАТЫ: Продвижение школьного успеха и удаление второгодничества — приоритетные проблемы образования • НИКОЛАЕ МИТРОФАН, Психосоциальные способности и эффективность воспитательной работы дидактического кадра • СТЕЛИАНА СТЕРИАН, Оценивание научного потенциала дидактического персонала • ЕЛЕНА НИКОЛА, Деятельности по самостоятельной работы и дидактическим играм в рамке преподавания операций с числами • МАРИЯ ФЭНЭЦЕАН, Возбуждение интереса к литературе в рамке внешкольных деятельностей • КНИГИ-ИДЕИ.

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

În curînd veți găsi la Chioșcurile de difuzare a presei culegeri metodice editate de „REVISTA DE PEDAGOGIE"

- COPILUL ȘI COPILĂRIA
- ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV
- MUNCĂ-ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE
- RADIO TELE ȘCOALĂ

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

Educatoare, Învățători, Profesori, Specialiști în domeniul pedagogiei !

Recent a apărut **Dicționar de pedagogie**, una dintre prestigioasele realizări de sinteză inițiate de **Institutul de cercetări pedagogice și psihologice**, în lumina indicațiilor de partid și de stat.

Rod al efortului unui larg colectiv de specialiști, **Dicționar de pedagogie** cuprinde peste 3000 de termeni, este conceput ca o lucrare de referință terminologică cu funcție normativă și include : categorii fundamentale, noțiuni, principii, metode, forme de organizare, orientări, curente și mișcări mai importante din domeniul complex al pedagogiei. Lucrarea se adresează personalului didactic din învățămîntul de toate gradele și de toate categoriile, precum și cercetătorilor științifici din domeniul pedagogiei.

Prin caracterul său explicativ și normativ, **Dicționar de pedagogie** reprezintă un util instrument de informare atît pentru specialiștii care lucrează în domenii înrudite, cît și pentru publicul larg.

Elaborarea lucrării a beneficiat de coordonarea științifică a unui colectiv de specialiști de înaltă competență.

Dicționarul a apărut în Editura didactică și pedagogică și este tipărit în condiții grafice deosebite la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii".

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

I 4126

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CONGRESUL PARTIDULUI – CONGRESUL ÎNTREGULUI POPOR de E. Dimitriu ● POLITICA REALIST-ŞTIINŢIFICĂ A P.C.R. DE DEZVOLTARE CONTINUĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN R. S. ROMÂNIA de V. BUNESCU ● INTRODUCEREA METODELOR ACTIVE ÎN ŞCOALĂ de P. Popescu, I. Roman ● SPIRIT COMBATIV, REVOLUŢIONAR, ÎN EDUCAŢIA MATERIALIST-ŞTIINŢIFICĂ A TINERETULUI de R. Dăscălescu

11

ANUL XXVIII, noiembrie, 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990 - IIII 2005

97

2014

„Un obiectiv esențial al cincinalului este dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, organizarea temeinică a calificării forței de muncă, generalizarea procesului de reciclare a cadrelor, perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii.

Populația școlară va reprezenta în 1985 circa 27 la sută. Sistemul de învățămînt creat în țara noastră asigură școlarizarea corespunzătoare a întregului tineret, formarea cadrelor necesare tuturor sectoarelor activității economico-sociale. Se vor crea condiții ca pînă în anul 1990 să fie generalizat învățămîntul de 12 ani. Se va dezvolta în continuare învățămîntul superior — cu deosebire cel tehnic — care la sfîrșitul anului 1985 va cuprinde peste 200 mii studenți. Se va asigura o creștere mai accentuată a învățămîntului seral și fără frecvență pentru a da posibilitatea oamenilor muncii care lucrează direct în producție să obțină o calificare tot mai înaltă. Învățămîntul profesional va continua să constituie o formă importantă de pregătire a muncitorilor calificați, cuprinzînd circa 20 la sută din numărul absolvenților învățămîntului de 10 ani. Cheltuielile statului pentru dezvoltarea bazei materiale, finanțarea procesului de învățămînt, acordarea de burse și alte forme de sprijin material elevilor și studenților vor depăși 128 miliarde lei.

O atenție deosebită trebuie acordată practicii în producție, care va reprezenta circa o treime din totalul programului de învățămînt, asigurînd însușirea de către tinerele generații a deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile, care să le permită încadrarea rapidă în producție".

„Dispunem în învățămînt de o bază materială modernă și un puternic detașament de cadre didactice și trebuie să facem totul pentru a folosi în cele mai bune condiții acest potențial, ridicînd pe o treaptă calitativ superioară întregul învățămînt — important factor de cultură și civilizație, de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste".

„Este necesar să se acționeze mai ferm pentru legarea cercetării cu învățămîntul și producția și întărirea conlucrării oamenilor de știință cu masele largi ale celor ce muncesc — făuritorii bunurilor materiale".

NICOLAE CEAUȘESCU

Din **Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român**

„Întreaga desfășurare a Congresului a reliefat unitatea de nezdruncinat între partid și popor, faptul că partidul nostru își îndeplinește cu cinste misiunea sa istorică de a conduce întregul popor pe calea luminoasă a socialismului și comunismului, a bunăstării și fericirii, a independenței și suveranității patriei".

NICOLAE CEAUȘESCU

;4126

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

„Cu deosebită putere, lucrările Congresului au demonstrat unitatea de nezdruncinat a tuturor comuniștilor, a întregului nostru partid în jurul tovarășului Nicolae Ceaușescu – chezășia înfăptuirii cu succes a tuturor hotărîrilor adoptate, a întregului Program al Partidului."

Din **Rezoluția Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român**

29101

REVISTA DE PEDAGOGIE

11/1979

Pag.

EMILIAN DIMITRIU — Congresul partidului — Congresul întregului popor . . . 2

Cuvîntarea tovarășei Aneta Spornic la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român 5

Din Cuvîntarea tovarășului Iosif Kovacs la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român 6

VASILE BUNESCU — Politica realist-științifică a Partidului Comunist Român de dezvoltare continuă a învățămîntului în Republica Socialistă România 7

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

PELAGHIA POPESCU, ION ROMAN — Introducerea metodelor active în școală. Didactica școlii de masă 11

GRIGORE NICOLA, MAURICIU LEIBOVICI — Învățarea de tip creativ în gimnaziu (Fizica) 16

VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA — Forme de organizare a procesului de instruire la tema „Proprietățile chimice ale acizilor carboxilici" 20

MIRCEA FIZITEA — Fundamentarea cunoștințelor psihosociale la ecologie prin munca de cercetare 27

METODOLOGIA EDUCAȚIEI MORAL-POLITICE A TINERETULUI

GH. AL. CAZAN — Educația materialist-științifică și ateistă a elevilor — parte componentă a actului educativ 31

ROMEO DĂSCĂLESCU — Spirit combativ, revoluționar, în educația materialist-științifică a tineretului 34

TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — Educarea și instruirea elevilor în procesul muncii creatoare 36

A. CATINA, S. MARCUS — Factori psihosociali ai structurării grupului școlar eficient 40

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Școala și educația copiilor în spiritul economiei 47

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

PĂTRU CÎRSTESCU — Predarea și rezolvarea problemelor de matematică la clasele I-IV 49

CONFRUNTĂRI

ION NEGREȚ — Este posibilă și necesară o pedagogie ludică ? 52

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

EMANUELA BUȘOI — Ștefan Odobleja — pionier al pedagogiei cibernetice . . . 55

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ-PEDAGOGICĂ

ANTON VASILESCU — Procesul modernizării în școala din R. P. Ungară 59

GHEORGHE BUNESCU — Seminar internațional 61

CĂRȚI-IDEI

VIRGILIU RADULIAN — O remarcabilă contribuție la analiza științifică a procesului de învățămînt 62

DOINA CALOMFIRESCU — Psihologia procesului educațional — sub redacția J. R. Davitz și S. Ball 58

LEON ȚOPA — Cercetări noi privind principiile didactice (colectiv de autori condus de Ursula Drews) 64

NICOLAE VINȚANU — Les pédagogies de la connaissance de Louis Not . . 46

NICULINA LAZĂR — O remarcabilă experiență franceză în pedagogia grupelor de nivel 63

CONGRESUL PARTIDULUI — CONGRES AL ÎNTREGULUI POPOR

Dr. EMILIAN DIMITRIU

ÎN TIMPUL EPOPEIC PE CARE POPORUL NOSTRU ÎL TRĂIEȘTE, s-a înscris în aceste zile un nou moment, de hotărîtoare importanță pentru destinul său comunist: Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român.

Prin participarea deplină, în gînd, simțămînt și faptă a tuturor oamenilor muncii la pregătirea și desfășurarea lui, acesta s-a înscris cu adevărat drept Congres al întregului popor. Prin situarea sa pe culmea istoriei neamului, este congresul celor mai mari realizări și al celor mai mari răspunderi de pînă acum. Prin spiritul cutezător, novator, transformator ce l-a însuflețit, este Congresul care a confirmat cu forță inegalabilă vocația revoluționară, comunistă, a partidului nostru, a națiunii noastre socialiste.

Ca o expresie a profundului democratism și a patriotismului fierbinte ce caracterizează viața țării, proiectele de documente au fost amplu dezbătute și deplin aprobate la nivelul tuturor organelor și organizațiilor de partid, în rîndul tuturor oamenilor muncii.

Impresionantul consens de gîndire și acțiune în întîmpinarea Congresului și pe tot parcursul desfășurării acestuia s-a vădit și în propunerea susținută de toți comuniștii, de întreaga noastră națiune, de a realege în înalta funcție de secretar general al Partidului Comunist Român pe tovarășul Nicolae Ceaușescu. În acest fel, s-a afirmat cu tărie, încă o dată, unitatea granitică în jurul partidului, identitatea de cuget și faptă dintre partid și popor, coeziunea moral-politică de nezdruncinat a societății în jurul partidului și al tovarășului Nicolae Ceaușescu.

REALEGEREA SA UNANIMĂ și la cele mai înalte cote ale entuziasmului în funcția de secretar general al partidului reprezintă un act de supremă prețuire și adîncă recunoștință, de încredere nestrămutată în faptul că personalitatea sa constituie garanția sigură a înfăptuirii neabătute a Programului partidului, a hotărîrilor adoptate de Congresul al XII-lea, ilustrează voința unică de a face totul pentru izbînda deplină în construirea socialismului și comunismului în țara noastră.

Exponent strălucit al intereselor și năzuințelor clasei muncitoare și ale întregului popor, eminentă personalitate a lumii contemporane, care prin activitatea sa face ca patria să se bucure de un prestigiu internațional necunoscut în istoria sa, tovarășul Nicolae Ceaușescu a contribuit și contribuie hotărîtor — prin forța creatoare a gîndirii și acțiunii sale revoluționare, prin patriotismul său neasemuit și devotamentul său nețărmurit — la elaborarea și înfăptuirea politicii interne și externe a partidului și statului, la ridicarea României pe înalte culmi ale culturii și civilizației. Mereu în mijlocul oamenilor, sfătuindu-se cu ei și pentru ei, tovarășul Nicolae Ceaușescu este primul muncitor al țării, întruchipează eroismul națiunii române și de aceea este cel mai iubit fiu al ei.

În atmosfera de intensă activitate politică, de muncă avîntată și rodnică, de puternică angajare revoluționară și de răspundere partinică, Marele Forum al comuniștilor români a făcut bilanțul realizărilor remarcabile obținute în anii care au trecut de la Congresul al XI-lea și a stabilit, corespunzător orientărilor programului Partidului și noilor cerințe și necesități ce decurg din realitățile naționale și internaționale, direcțiile principale de acțiune și obiectivele prioritare pentru următorii cinci ani și în perspectivă.

În centrul lucrărilor Congresului s-a situat magistralul Raport prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu. Elaborat pe baza unor ample studii științifice asupra tuturor domeniilor de activitate, pornind de la viață, de la practică, Raportul poartă calitățile realismului, ale abordării dialectice, principialității comuniste și umanismului, dinamismului și viziunii creatoare ce caracterizează permanent gîndirea și acțiunea secretarului general și prezintă strategia progresului multilateral, a independenței și participării prestigioase a României la schimbul mondial de valori.

Făcînd o retrospectivă a celor trei decenii și jumătate care au trecut de la revoluția de eliberare națională și socială, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat că România a parcurs mai multe etape istorice, de uriașe prefaceri revoluționare. Urmînd cu încredere partidul, clasa muncitoare, țărănimea și intelectualitatea, întregul nostru popor, au înfăptuit revoluția democratică și revoluția socialistă, au desfășurat cu succes opera de construcție socialistă, lichidînd pentru totdeauna exploatarea omului de către om, consolidînd noua orînduire și trecînd cu succes la făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate în România. Semnificativ pentru progresul uluitor înregistrat de patria noastră în anii socialismului este faptul că producția globală de azi a crescut față de anul 1938 de 53 de ori, producția agricolă este de 3,5 ori mai mare decît în 1950, iar față de același an, retribuția a sporit de peste 4 ori și veniturile medii pe familie din fondurile sociale de consum de aproximativ 14 ori. Venitul național va fi în 1980 de 16 ori mai mare decît în 1938, iar avuția națională de 7,6 ori.

SUCCESE REMARCABILE s-au înregistrat și în înfăptuirea programului de dezvoltare teritorială a țării. Dacă în anul 1965 doar Capitala și trei județe realizau o producție industrială de 10 miliarde lei, în 1980 în toate județele se creează capacități pentru atingerea acestui nivel, iar în 24 județe se va asigura o producție industrială de peste 20 miliarde lei.

În domeniul învățămîntului și pregătirii cadrelor, s-a încheiat în linii mari procesul de organizare și așezare pe baze noi a școlii de toate gradele, s-a realizat generalizarea învățămîntului de 10 ani, se extinde învățămîntul liceal, îndeosebi cel tehnic și s-a profilat mai bine învățămîntul superior, în lumina integrării activității școlii cu cercetarea și producția. De asemenea, s-a îmbunătățit munca de reciclare profesională a cadrelor pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii. Actualul cincinal se caracterizează și prin cele mai mari realizări în domeniul ridicării bunăstării materiale și spirituale a întregului nostru popor. Astfel, retribuția reală va fi la sfîrșitul anului 1980 cu 30—32% mai mare decît în 1975. În actualul cincinal vor fi construite circa 900 mii de apartamente și se va asigura darea în folosință a 13.400 săli de clasă, 32.400 locuri în creșe, 118 000 locuri în internate, 23 100 paturi în spitale, noi policlinici și dispensare. Întregul personal muncitor va beneficia de săptămîna redusă de lucru de 46 ore.

AȘA CUM SE SUBLINIAZĂ ÎN RAPORTUL prezentat de secretarul general al partidului, realizările obținute în acest cincinal în toate domeniile de activitate situează, în continuare, România printre puținele țări din lume a căror dezvoltare economică urmează o linie ascendentă, dinamică și echilibrată, asigurînd un nivel de trai tot mai înalt oamenilor muncii. Ele demonstrează forța și capacitatea poporului care, sub conducerea partidului, acționează cu fermitate și elan revoluționar pentru progresul multilateral al orînduirii noastre socialiste. În același timp, ilustrează justețea politicii și activității practice a partidului, care asigură aplicarea creatoare a legilor obiective ale dezvoltării economico-sociale la condițiile concrete ale României, mobilizînd energiile întregii națiuni pentru îndeplinirea Programului Partidului Comunist Român. Congresul al XII-lea a aprobat Directivele cu privire la planul cincinal 1981—1985 și liniile directoare pînă în 1990, programele-directivă referitoare la cercetarea științifică și progresul tehnic, asigurarea resurselor energetice, ridicarea nivelului de trai și a calității vieții întregului popor, ca și planul dezvoltării economice a României în profil teritorial în perioada 1981—1985.

OBIECTIVUL FUNDAMENTAL AL VIITORULUI PLAN CINCINAL îl constituie continuarea, pe o treaptă superioară, a îndeplinirii Programului partidului, creșterea în ritm susținut a economiei naționale, afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile, trecerea la o nouă calitate și sporirea eficienței întregii activități economico-sociale. Pe această bază se asigură consolidarea și mai puternică a modului de producție socialist, ridicarea gradului de civilizație a întregului popor, întărirea forței materiale și spirituale a țării, a independenței și suveranității României socialiste. Prin înfăptuirea prevederilor noului cincinal, patria noastră va depăși stadiul de țară socialistă în curs de dezvoltare și va deveni o țară socialistă mediu dezvoltată, parcurgînd o etapă de cea mai mare însemnătate în realizarea Programului partidului, pe drumul spre societatea comunistă.

Corespunzător obiectivului fundamental, se va asigura creșterea proporțională și armonioasă a industriei și agriculturii, a tuturor ramurilor economiei naționale, creîndu-se un echilibru optim. Atingerea acestui țel impune lărgirea bazei proprii de materii prime, sporirea gradului de asigurare din resurse interne a necesităților economiei naționale și reducerea substanțială a importurilor. În in-

dustrie va continua procesul de restructurare prin creşterea prioritară a ramurilor de prelucrare avansată, realizarea de produse de înaltă tehnicitate şi mici consumatoare de energie. În agricultură se va înfăptui o profundă revoluţie cuprinzînd atît baza tehnico-materială, cît şi organizarea producţiei. Pentru a asigura îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare globală a ţării, în viitorul cincinal urmează să se realizeze un volum de investiţii de 1 300—1 350 miliarde lei, superior întregului volum afectat între anii 1951—1975, să crească mai rapid productivitatea socială, prin organizarea ştiinţifică a producţiei şi muncii, extinderea mecanizării şi automatizării, conducerea cibernetizată a proceselor tehnologice. În acest orizont, un rol tot mai important revine ştiinţei — factor determinant al dezvoltării societăţii. Orientarea de bază a Programului-directivă o constituie creşterea rolului ştiinţei în modernizarea economiei, a întregii vieţi sociale, în conducerea societăţii, legarea tot mai strînsă a cercetării de producţie, accentuarea contribuţiei creaţiei ştiinţifice româneşti la îmbogăţirea tezaurului cunoaşterii universale, astfel încît deceniul următor să devină cu adevărat deceniul ştiinţei, tehnicii, calităţii şi eficienţei. O atenţie deosebită se va acorda cercetărilor fundamentale şi de perspectivă pentru a asigura condiţiile progresului multilateral al ştiinţei şi al societăţii noastre.

UN OBIECTIV ESENŢIAL AL CINCINALULUI ÎL CONSTITUIE DEZVOLTAREA ÎN CONTINUARE A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, a politehnizării şi integrării strînse cu producţia şi cercetarea, organizarea temeinică a calificării forţei de muncă, generalizarea procesului de reciclare a cadrelor, perfecţionarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii. Populaţia şcolară va reprezenta în 1985 circa 27% din întreaga populaţie, care va ajunge la 23,4—23,7 milioane persoane. Se vor crea condiţii ca pînă în anul 1990 să fie generalizat învăţămîntul de 12 ani şi se vor dezvolta în continuare toate formele de învăţămînt, la toate gradele şi nivelele. O importanţă sporită va căpăta practica în producţie, care va reprezenta circa o treime din totalul programului de învăţămînt, asigurînd însuşirea de către tinerele generaţii a deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile, care să le permită încadrarea rapidă în producţie.

Înfăptuirea prevederilor planului cincinal va permite ridicarea continuă a bunăstării materiale şi spirituale a întregului popor — scopul fundamental al politicii partidului nostru, esenţa societăţii socialiste multilateral dezvoltate pe care o edificăm cu succes în România. În conformitate cu Programul-directivă de creştere a nivelului de trai, veniturile reale ale poporului vor spori în anul 1985 cu 23—25 la sută faţă de anul 1980, retribuţia medie reală mărindu-se cu 16—18%, veniturile ţărănimii cu 20—25 la sută, pensiile cu 23 la sută şi alocaţia de stat pentru copii cu 27 la sută.

Întreaga evoluţie a vieţii politice internaţionale, procesele şi tendinţele noi ce se manifestă pe plan mondial confirmă realismul şi justeţea orientărilor şi aprecierilor partidului nostru în politica externă a României.

DATORITĂ POLITICII ÎNŢELEPTE A PARTIDULUI, ROMÂNIA SE BUCURĂ DE UN BINEMERITAT PRESTIGIU INTERNAŢIONAL. Întreaga omenire preţuieşte contribuţia de mare valoare a ţării noastre, a preşedintelui Nicolae Ceauşescu la aşezarea legăturilor între state pe temeiul principiilor deplinei egalităţi în drepturi, respectării independenţei şi suveranităţii naţionale, al neamestecului în treburile interne, renunţării la forţă şi la ameninţarea cu forţa. Pe baza acestor principii România socialistă desfăşoară o politică de largă colaborare cu celelalte ţări ale lumii. România întreţine relaţii diplomatice şi consulare cu 134 state şi relaţii economice cu peste 140 de ţări, face parte din 80 de organizaţii internaţionale şi participă la activitatea a peste 700 de organizaţii neguvernamentale.

CONGRESUL AL XII-LEA AL PARTIDULUI — CONGRES AL ÎNTREGULUI POPOR — marchează începutul unei noi etape, superioare, de ascensiune a României spre comunism.

Garanţia supremă că ceea ce vrem cu tărie, cu abnegaţie, cu neprecupeţit devotament să realizăm va fi mîine realitate de necontestat, este conducerea de către partid, arhitectul patriei noastre socialiste, suflet din sufletul poporului, trup din trupul lui.

Cuvîntarea tovarășei ANETA SPORNIC

delegată a organizației județene de partid Dolj

Am ascultat, cu adîncă emoție și justificată mîndrie patriotică, Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, autentic act de creație, model de pătrundere și înțelegere a tendințelor evoluției ei, de sintetizare a experienței creatoare a poporului nostru și de prospectare realistă a viitorului patriei, raport care asigură trecerea României în rîndul țărilor cu nivel mediu de dezvoltare economică.

Grandiosul program de progres economic și social proiectat în documentele Congresului își are temeiuri în înfăptuirile de pînă acum, în intensitatea fluxului de energie creatoare a poporului, în știința și înțelepciunea încercatului său cîrmaci — Partidul Comunist Român, în frunte cu secretarul general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Vorbitoarea a raportat Congresului că școala românească, bucurîndu-se de maximă preocupare și sprijin din partea conducerii partidului, personal a tovarășului Nicolae Ceaușescu, a cunoscut în anii ditre cele două Congrese profunde prefaceri de structură și conținut, sporindu-și aportul la pregătirea și perfecționarea continuă a forței de muncă. Sarcina trasată de Congresul al XI-lea al partidului se realizează cu succes, fiind pregătiți, pînă în prezent, prin toate formele de învățămînt, peste 1 800 000 muncitori, maiștri, tehnicieni, ingineri, economiști, alte cadre necesare societății. În același timp, pînă la sfîrșitul acestui cincinal, fiecare om al muncii va fi parcurs cel puțin o formă organizată de perfecționare, înnoindu-și cunoștințele, însușindu-și metodele moderne de conducere și gestiune.

În prezent, aproape 27 la sută din populația țării se află în săli de clasă și amfiteatre, în laboratoare și ateliere, în unități de producție și cercetare, însușindu-și, în mod sistematic, cunoștințele necesare pentru muncă și viață.

Vorbitoarea a subliniat că învățămîntul datorează tovarășului Nicolae Ceaușescu concepția modernă de organizare și desfășurare, orientarea clară spre înfăptuirea unor principii fundamentale cum sînt : politehnizarea, îmbinarea strînsă a muncii productive, studiului și cercetării ; policalificarea și pregătirea în profiluri largi a elevilor și studenților ; formarea multilaterală a tinerilor, bazată pe însușirea științelor fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia, pe însușirea ideologiei partidului, a științelor sociale, a istoriei patriei și partidului. În acești ani s-a asigurat generalizarea învățămîntului de 10 ani, a crescut ponderea liceelor industriale și de alte profiluri economice productive, s-a dezvoltat baza materială necesară practicii productive, s-a îmbunătățit structural învățămîntul superior.

Pentru concepția profund originală care stă la baza școlii românești — a spus în continuare vorbitoarea — pentru condițiile optime în care ne desfășurăm activitatea, pentru posibilitățile neîngrădite de care dispune tineretul patriei noastre, fără deosebire de naționalitate, de a urca cele mai înalte trepte de cunoaștere, elevii și studenții, cadrele didactice și părinții exprimă secretarului general al partidului, tovarășului Nicolae Ceaușescu, făuritorul învățămîntului românesc modern, întreaga lor recunoștință, cele mai calde și respectuoase mulțumiri. Exprimăm, de asemenea, aleasa noastră mulțumire și recunoștință tovarășei Elena Ceaușescu, pentru aportul considerabil la așezarea învățămîntului pe baze științifice, la dezvoltarea capacității acestuia de îngemănare a studiului cu cercetarea științifică și cu producția materială.

Evidențiind faptul că participarea învățămîntului la dezvoltarea economiei naționale are loc, totodată, prin realizarea planurilor proprii de producție, cercetare, dezvoltare tehnologică și servicii, ministrul educației și învățămîntului a spus : În perioada 1976—1979, valoarea acestor activități desfășurate de cadrele didactice, elevi și studenți se ridică la peste 5,7 miliarde lei, din care aproape 1 miliard reprezintă valoarea cercetărilor realizate în învățămîntul superior, pe bază de contracte. În felul acesta, procesul de învățămînt nu se mai rezumă la lecții, seminarii, sau chiar la lucrări de laborator, ci sintetizează o bogată activitate practică, de producție și cercetare științifică, de educare prin muncă și pentru muncă. Însă, așa cum ne-a indicat secretarul general al partidului, trebuie să valorificăm plenar potențialul de cercetare științifică existent în învățămînt, să acționăm cu mai multă hotărîre, prin colective interdisciplinare, pentru creșterea contribuției cercetării științifice la soluționarea problemelor majore ale economiei țării noastre.

Rezultatele obținute pînă în prezent în învățămînt vor fi mult amplificate în perioada 1981—1985. Așa cum se prevede în proiectul de Directive, va fi generalizat învățămîntul preșcolar ; se va asigura cuprinderea, în continuare, în treapta I de liceu a întregii generații de promovați ai clasei a VIII-a, din care aproape 90 la sută în liceele industriale și agroindustriale, va crește gradul de cuprindere în treapta a II-a de liceu de la 47 la sută în prezent, la circa 70 la sută, creîndu-se condiții pentru generalizarea învățămîntului liceal ; se va extinde învățămîntul superior, îndeosebi cel tehnic ; se va asigura astfel formarea profesională a unui număr le 1 750 000 muncitori calificați și 300 000 tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate, precum și reciclarea a peste două milioane de oameni ai muncii.

Exprimîndu-și deplinul acord cu documentele-program, cu politica internă și externă a partidului nostru, vorbitoarea a spus : Îndeplinindu-mi o obligație față de toți cei pe care-i reprezint, lucrătorii din învățămînt sau cei care beneficiază de avantajele lui susțin din adîncul inimii propunerea ca tovarășul Nicolae Ceaușescu să fie reales în înalta funcție de secretar general al partidului. Exemplul dinamizator, personalitatea puternică a tovarășului Nicolae Ceaușescu care întrunește minunat trăsăturile revoluționarului dăruit trup și suflet patriei, poporului său, constituie pentru toți tinerii un model strălucit de muncă, de viață, către care aspiră cu dăruire și pasiune. Este, aceasta, vrerea tuturor comuniștilor, exprimată ca voință națională, iar nouă, delegaților la Congres, ne revine cinstea deosebită de a da glas și confirma această voință.

Din cuvîntarea tovarășului IOSIF KOVACS

delegat al organizației județene de partid Cluj

Sînt învestit să exprim înalta apreciere față de activitatea desfășurată în fruntea partidului și a statului nostru de către cel mai iubit fiu al țării, recunoștința fierbinte pentru clarviziunea cu care conduce destinele patriei și ale poporului și să votez cu însuflețire pentru realegerea în înalta funcție de secretar general al Partidului Comunist Român a tovarășului Nicolae Ceaușescu, eminent conducător al partidului și statului, personalitate de frunte a vieții politice internaționale, militant de talie mondială pentru triumful socialismului și comunismului, al libertății, colaborării și prieteniei între națiuni și popoare, pentru cauza progresului pe planeta noastră.

În calitate de dascăl de naționalitate maghiară, îmi fac o datorie de conștiință exprimînd înalta apreciere pe care elevii, studenții și cadrele didactice, toți oamenii muncii din județul Cluj o dau modului științific, principial, profund umanist în care Partidul Comunist Român a rezolvat problema națională în țara noastră, asigurînd egalitatea deplină în drepturi, posibilități egale de pregătire, afirmare și realizare a tuturor fiilor patriei, fără deosebire de naționalitate. Județul Cluj constituie unul din exemplele concludente în acest sens. În școlile și facultățile clujene învață împreună în limba română, maghiară sau germană, ca și în limba unică, a ideologiei partidului nostru comunist, aproape 200 000 de tineri români, maghiari și de altă naționalitate, sub îndrumarea atentă și tot mai competentă a unui corp de peste 10 000 de dascăli, pentru a putea continua în strînsă unitate măreața operă de înălțare a edificiului socialismului multilateral dezvoltat pe minunatul pămînt românesc. Aici — ca pretutindeni în țara noastră unde conviețuiesc oameni ai muncii de diferite naționalități — fiecare învață în limba în care dorește. Numai în județul Cluj există 94 de grădinițe, 125 de școli și secții în care se învață în limba maghiară. De asemenea, din cele 39 de licee, două sînt organizate integral cu învățămînt în limba maghiară, iar 14 licee sînt mixte, cu secții în limba română și maghiară. În universitatea clujeană, ca și în celelalte institute de învățămînt superior din Cluj-Napoca învață, se pregătesc pentru muncă și viață, în deplină frăție, studenți români, maghiari și de altă naționalitate, confirmînd în practică justețea politicii partidului nostru în problema națională. Idealurile noastre sînt comune, comună este și viața noastră și istoria care ne-a învățat și ne învață că numai muncind împreună sub conducerea înțeleaptă a Partidului Comunist Român vom realiza cu certitudine aceste minunate idealuri.

POLITICA REALIST-ȘTIINȚIFICA A PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN DE DEZVOLTARE CONTINUĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN R.S. ROMÂNIA

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

În concepția partidului nostru dezvoltarea învățămîntului este considerată parte integrantă a dezvoltării societății în ansamblul ei.

Problema dezvoltării societății a preocupat pe mulți oameni politici și oameni de știință în decursul istoriei. În ultimele decenii această preocupare este prioritară pentru cele mai multe din statele lumii contemporane. Este adevărat că modul de a concepe dezvoltarea social-economică, în general, diferă de la stat la stat în raport cu caracterul rînduielilor social-economice respective și cu poziția politico-ideologică a celor ce analizează această problemă.

De la înalta tribună a Congresului al XII-lea al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului menționa că și în planul cincinal 1981—1985 dezvoltarea în continuare a învățămîntului va constitui un obiectiv esențial. Aceasta va avea loc „pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, organizarea temeinică a calificării forței de muncă, generalizarea procesului de reciclare a cadrelor, perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii" [1].

În problema dezvoltării, în general, partidul nostru, consecvent concepției materialist dialectice și istorice, pe baza unor analize realiste, științifice și a unei experiențe dobîndite pe parcursul a mai mult de trei decenii de construcție socialistă a elaborat o teorie proprie, originală asupra dezvoltării în general, asupra dezvoltării învățămîntului în particular și o politică clară și fermă. În această privință o contribuție remarcabilă a partidului nostru, personal a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., o constituie **elaborarea conceptului de societate socialistă multilateral dezvoltată. Potrivit acestui concept dezvoltarea social-economică a României este privită și proiectată ca un vast sistem de procese care trebuie să ducă la creșterea indicilor calitativi în toate sectoarele vieții sociale inclusiv în învățămînt, sector cu unul din cei mai înalți indici de dinamism.**

Continua dezvoltare a învățămîntului, în anii socialismului, dar îndeosebi după anul 1965, se explică prin consecvența cu care a fost urmărit în practica organizării și desfășurării acestui sector un ansamblu de idei fundamentale elaborate de P.C.R. pe care ne permitem să le amintim ca pe o bază de înțelegere a realizărilor succesive de pînă acum, dar mai ales ca pe o bază de înțelegere a posibilităților reale care s-au creat pentru înfăptuirea unei noi dezvoltări, unui salt calitativ nou.

Aceste idei stau, în ceea ce privește învățămîntul, și la baza Directivelor Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 și orientările de perspectivă pînă în 1990 și la baza Programelor-Directivă pentru dezvoltarea cercetării științifice și tehnologiei, pentru dezvoltarea cercetării și dezvoltarea în domeniul energiei, pentru creșterea nivelului de trai și a nivelului vieții și sînt prezente și în Legea educației și învățămîntului.

1. O primă idee, fundamentală, care a călăuzit și călăuzește politica școlară a partidului nostru constă în a **considera acțiunea de educație și învățămînt ca un factor cu multiple și esențiale funcții economico-sociale, care contribuie în mod hotărîtor la dezvoltarea materială și spirituală a societății, în primul rînd prin pregătirea forței de muncă, elementul de bază al forțelor social-productive.** Este cunoscută în acest sens aprecierea făcută de Karl Marx: „Cheltuielile pentru dezvoltarea intelectuală a muncitorului apar ca cea mai puternică forță productivă care, din punct de vedere nemijlocit al procesului de producție, poate fi considerată drept producătoare de capital

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român în perioada dintre Congresul al XI-lea și Congresul al XII-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, „Scînteia", 20 noiembrie, 1979.

constant“ [2]. Se știe de asemenea că tot mai multe state consideră investițiile în învățămînt ca pe una din cele mai rentabile, mai eficiente. Locul și rolul factorului uman în procesul dezvoltării sociale a devenit o constantă în întreaga politică a partidului nostru, de aceea în toate planurile de dezvoltare socială a țării noastre, începînd cu Congresul al IX-lea al P.C.R., problema pregătirii forței de muncă prin școală, a formării multilaterale a personalității umane pentru a putea fi productivă este prezentă ca o problemă prioritară.

În Directivele celui de-al XII-lea Congres al P.C.R. se formulează clar această idee directoare: Programul de formare profesională a forței de muncă se va realiza în strînsă legătură cu cerințele economiei și vieții sociale, cu exigențele progresului tehnic.

Departe deci de a se înțelege că punîndu-se accentul pe formarea forței de muncă s-ar urmări numai dezvoltarea unor deprinderi de muncă.

Însăși ideea că forța de muncă trebuie formată în raport cu progresul tehnic exclude această presupunere. Complexitatea acțiunii educative de formare a forței de muncă în societatea noastră, grija pentru formare integrală a omului total au fost precizate de tovarășul Nicolae Ceaușescu încă la Congresul educației politice și al culturii socialiste: „În esență, noi, comuniștii, ne propunem, de fapt, să venim — dacă se poate spune astfel — în sprijinul naturii, care a sintetizat în om forma superioară de organizare a materiei, acționînd prin toate mijloacele pentru stimularea însușirilor celor mai nobile ale acestuia, pentru dezvoltarea sensibilității sale, a dorinței și voinței de autodepășire, pentru amplificarea continuă a cunoașterii sale, pentru îndeplinirea visurilor sale celor mai cutezătoare de progres, dreptate și fericire. Aș putea spune că, în fond, și în acest domeniu acționăm în spiritul materialismului dialectic. Înțelegînd și stăpînind legile naturii, acționăm totodată pentru a le pune în serviciul omului — adică a tot ce a creat mai bun natura. Noi ne propunem acum să perfecționăm produsul cel mai înalt al naturii — omul, creatorul a tot ce există în societate!“ [3].

Rezultă cu toată claritatea **că obiectivul fundamental al învățămîntului, atunci cînd este formulat ca o cerință de formare, de pregătire a forței de muncă, înseamnă formarea unui om cult, cu o bogată formație științifică, teoretică și practică, înseamnă formarea unui om cu o dezvoltare integrală a forțelor sale creatoare, capabil să producă atît valori spirituale cît și materiale.** Numai astfel el este o forță productivă socială de prim ordin.

2. Această idee care stă la baza politicii de dezvoltare continuă a învățămîntului românesc se întregește și cu alte virtuți dacă avem în vedere cerința programatică a partidului nostru ca toți copiii țării să beneficieze de o asemenea formație completă. În cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, tovarășul Nicolae Ceaușescu făcea aprecierea: **„Obligația statului, a societății nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu ci să găsească mijloace potrivite pentru a-i ajuta pe toți elevii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare“** [4].

Rezultă clar că **școala își are rațiunea de a exista numai dacă îi învață și pe cei care întîmpină greutăți în învățare și nu numai dacă-i promovează pe cei care oricum ar învăța, deci dacă formează din fiecare tînăr o forță productivă.**

Reliefarea acestei dimensiuni a școlii a revoluționat și îmbogățit gîndirea pedagogică contemporană, fundamentul științific al tuturor măsurilor de dezvoltare a învățămîntului, de desfășurare concretă a procesului didactic.

Din evidențierea acestei dimensiuni, fundamentale a școlii au decurs cu necesitate și măsurile de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt în R.S.R.

Astfel, măsura politică de lichidare a repetenției este realistă și de mare eficiență pe linia creșterii randamentului școlar; eforturile școlii trebuie îndreptate și spre cei care, deși sînt apți de învățătură au totuși greutăți în învățare. Lărgirea orizontului de cunoaștere și dezvoltarea aptitudinilor lor de muncă productivă determină creșterea nivelului de cultură și civilizație al unui mult mai mare număr de tineri din rîndurile fiecărei generații. Egalizarea șanselor de acces la învățămînt și la instruire pentru toți reprezentanții unei generații devine realitate: democratismul școlii noastre este — așa cum rezultă și din Legea educației și învățămîntului — mai profund și nu-i restrîns numai la gratuitate.

Se poate vorbi, astfel, despre reala creștere a aportului școlii la ridicarea nivelului cultural și de civilizație al întregului popor, la lichidarea deosebirilor esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală, la dezvoltarea și înflorirea vieții spirituale a națiunii noastre socialiste.

Realizarea obiectivului etapei construcției societății socialiste multilateral dezvoltate, de **a intra în rîndul țărilor cu o dezvoltare medie ca apoi să ajungem din urmă cele mai dezvoltate țări din punct**

---

[2] K. MARX, FR. ENGELS, *Opere*, vol. IV, București, Editura politică, 1959, p. 373.

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la închiderea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste — 4 mai 1976*, Editura politică, București, 1976, p. 110—111.

[4] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, București, 1973, p. 10.

de vedere economic, este posibilă. Școala îndeplinește sarcina ce-i revine direct din acest obiectiv ca instituție special profilată să contribuie la diminuarea importului de inteligență, căci dintr-un număr mai mare de tineri cu un nivel ridicat de cunoaștere și de abilități practice sînt șanse să ai mai multe inteligențe. Aceasta este o condiție esențială a progresului general în etapa revoluției științifico-tehnice.

3. Modalitățile practice pentru ca toți copiii țării apți de învățătură să-și însușească cunoștințele corespunzătoare, să se dezvolte pentru a se putea integra eficient în activități productive, își au fundamentul științific în **ideea pedagogică privitoare la transformarea elevului într-un participant activ la dobîndirea cunoștințelor, la propria lui formare ca forță productivă.**

Această idee — care face parte din concepția pedagogică privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului nostru — este și ea menită să transforme mentalitatea cadrelor didadctice cu privire la procesul de învățămînt. Prestigiul exagerat de care se bucură în rîndurile cadrelor didactice **„predarea", „transmiterea", „comunicarea cunoștințelor"** va trebui reevaluat. Procesul de învățămînt trebuie privit nu atît ca predare, ci mai ales ca **o activitate organizată în cadrul căreia elevul dobîndește, sub conducerea profesorului, dar prin eforturi proprii, cunoștințele, adevărurile științifice, priceperile și deprinderile de acțiune.**

Numai în acest fel se pot însuși cunoștințele și abilitățile corespunzătoare și de către cei care au greutăți în învățare. Condus de profesori în activitatea de cunoaștere și de dobîndire a priceperilor și deprinderilor, elevul, studentul, învață mai ușor și mai temeinic **dacă parcurge procesul real al cunoașterii și practicii științifice,** decît dacă ascultă transmiterea unor cunoștințe gata confecționate, finite.

Promovarea metodelor active, participative, nu este posibilă decît în condițiile acestei schimbări de organizare a procesului didactic. Predarea, comunicarea, transmiterea în sensul dat de practica actuală, nu pot să activizeze elevii, să contribuie la dezvoltarea deplină a capacităților lor, a inteligenței creatoare a mîinilor și a minții lor, la nivelul cerut de realitățile contemporane, de condițiile concrete ale dezvoltării noastre.

De asemenea, diferențierea și individualizarea, modul eficient de a organiza învățarea și pentru cei care au greutăți în învățare, nu pot fi realizate exclusiv prin predare, prin transmiterea cunoștințelor. Numai în condițiile în care elevul devine, cu precădere, **subiect activ al propriei sale formări,** iar procesul didactic devine, în bună măsură, **o variantă autentică de cercetare** este posibilă și individualizarea procesului de învățare.

4. Așa se poate înțelege și înfăptui cerința atît de valoroasă din punct de vedere pedagogic, **de a se îmbina învățămîntul cu cercetarea și producția la toate nivelurile,** cerință care, alături de principiul politehnizării este fundamentală în continua revoluționare a învățămîntului românesc.

La orice nivel, procesul de învățămînt trebuie să devină o autentică variantă de cunoaștere științifică, de cercetare, de investigare. Exclusiv prin predare, înțeleasă ca transmitere de cunoștințe, nu se poate realiza această cerință. Numai în condițiile în care elevul, studentul colaborează cu profesorul ca participant activ la efortul de dobîndire, de descoperire a adevărului, la cunoașterea ca proces și nu ca însușire de produse finite, gata confecționate, se poate vorbi de îmbinarea învățămîntului cu cercetarea la orice nivel. În ultimele clase de liceu și în învățămîntul superior, evident, cercetarea poate căpăta și alte valențe fiind și o activitate de-sine-stătătoare, direct productivă ca și munca în producție.

Pe baza acestui mod de organizare a învățămîntului este evidentă eliminarea importului de inteligență. Avem mult mai multe șanse de a dezvolta inteligența, dacă procesul didactic este văzut, în primul rînd ca o activitate complexă a elevului, dacă el participă la acest proces ca un căutător, ca investigator. În această privință scoatem cu satisfacție în evidență **introducerea în Legea educației și învățămîntului a unor formulări care orientează slujitorii școlii spre realizarea unui învățămînt cu prioritate formativ.** Încă de la învățămîntul preșcolar se precizează că scopul acestuia este de a contribui la stimularea gîndirii și inteligenței copiilor, a tuturor proceselor psihice, a inventivității și creativității, a capacităților de descoperire. Aceste obiective sînt fundamentale și pentru învățămîntul gimnazial, liceal și învățămîntul superior.

Nu se poate nega necesitatea însușirii în cadrul procesului didactic, a ultimelor cuceriri ale științei și tehnicii, dar este o realitate de care trebuie să ținem seama atunci cînd stabilim obiectivele fundamentale ale învățămîntului ; toate cunoștințele nu le putem da în timpul școlarizării, iar pe cele care se vor descoperi de mîine încolo, cu atît mai mult. Dar, absolventul are nevoie de acelea care vin și îmbogățesc tezaurul culturii. El va trebui format în așa fel încît să le poată cuceri, să le dobîndească singur, deci să aibă dezvoltate capacitățile de cunoaștere, și îndeosebi, dezvoltată productivitatea gîndirii, capacitatea de a descoperi, de a inventa, de a crea pe baza investigării.

Școala formează oameni care nu se integrează, în general, pasivi într-o lume dată de-a gata, confecționată de alții, ci ea formează — trebuie să formeze — ti-

neri care proiectează și realizează un viitor la conturarea căruia contribuie efectiv.

5. Iată de ce se afirmă — și nu fără temei — **că astăzi și probabil mult timp în viitor, educația prevalează asupra instrucției.** Iată încă o idee fundamentală care conturează concepția pedagogică a partidului nostru privind dezvoltarea, modernizarea continuă a învățămîntului.

Este necesară aici o înțelegere mai deplină a **autoeducației. Educația** nu-și îndeplinește pe deplin obiectivele decît dacă treptat face locul **autoeducației.** Pregătirea tineretului pentru a trăi în comunism presupune această capacitate de permanentă autodepășire prin autoeducație. Antrenarea în acest proces a elevilor și studenților ca subiecți activi ai propriei lor formări constituie calea cea mai productivă.

Realizarea acestei idei pedagogice nu contribuie numai la dezvoltarea capacităților intelectuale și de producție, dar și educă trăsături moral-politice. În condițiile de efort se educă **simțul de răspundere, respectul muncii, conștiinciozitatea, patriotismul revoluționar, iar școala are posibilitatea să asigure educarea socialistă și pregătirea tinerelor generații pentru muncă și viață, cultivarea în rîndurile acestora a pasiunii pentru nou, pentru știință și adevăr, a datoriei de a-și consacra întreaga energie, capacitate de muncă și pricepere, edificării societății socialiste și comuniste, a răspunderii pentru viitorul națiunii și continua înflorire a patriei,** așa cum se prevede în Legea educației și învățămîntului.

6. De o mare valoare pedagogică, adevărată călăuză pentru înfăptuirea obiectivelor urmărite în dezvoltarea învățămîntului românesc, este teza prezentată de tovarășul Nicolae Ceaușescu încă de la Congresul al IX-lea al partidului: **„Școala — principalul izvor de cultură și factor de civilizație".**

Cultura, ca ansamblu al valorilor spirituale și materiale create de omenire, este concepută, în această formulare, ca o treaptă spre civilizație, o civilizație pe cale de a se realiza, iar civilizația este cultura pătrunsă deja în viața cotidiană a poporului, a fiecărui individ.

De aceea, școala are sarcina de a organiza asimilarea valorilor culturale, înțelegînd prin cultură atît pe cea spirituală cît și pe cea materială, dar, mai ales, are sarcina de a organiza pătrunderea acestei culturi în viața cotidiană, pentru a civiliza societatea. Principala preocupare a școlii este, deci, ca o cît mai mare parte din cultură să pătrundă în viața cotidiană a poporului, să devină act de civilizație. **Nu este niciodată suficient să descoperim ceva din punct de vedere științific, adică să adăugăm încă ceva la cultura spirituală, pe planul cunoașterii, dacă nu găsim și calea prin care aceste valori să capete viață, să pătrundă în actele cotidiene ale oamenilor.**

Pornind de la acest raport dintre cultură și civilizație, procesul didactic este o acțiune de asimilare a valorilor culturale, a experienței social-istorice a omenirii dar trebuie înțeles, mai ales, ca un act de transpunere în viață, de îmbogățire, **prin aplicare,** a acestei experiențe social-istorice. Înțeleasă în felul acesta și educația capătă o mult mai mare valoare în ansamblul progresului social, ea este, în fapt, un factor propulsiv de mare importanță în ce privește progresul social.

În epoca noastră, cînd știința devine din ce în ce mai mult o forță de producție și se scurtează timpul de la descoperire pînă la aplicare, **se scurtează, de fapt, transformarea culturii în civilizație.**

În concepția partidului nostru pregătirea tineretului pentru astfel de schimbări revine școlii. Ea își îndeplinește acest rol dacă este deci și **izvor de cultură,** lărgind orizontul de cunoaștere și **factor de civilizație,** prin aplicabilitatea pe care o imprimă fiecărei valori culturale.

În învățămîntul nostru această idee își găsește obiectivarea în cerința pusă în fața școlii **de a asigura tuturor tinerilor, indiferent de specialitatea pe care și-o aleg, o temeinică cultură, în primul rînd, prin științele fundamentale — matematică, fizică, chimie, biologie, — fără de care nici un specialist nu-și poate îndeplini la nivel corespunzător sarcinile încredințate, precum și însușirea concepției revoluționare despre lume, cunoașterea istoriei și culturii patriei, a limbii române.**

7. Calea transformării culturii în act de civilizație este precizată, căci la **temelia școlii stă principiul politehnizării, îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării — factor primordial pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră, pentru progresul și civilizația omenirii.**

Ideea unui învățămînt politehnic mai deplin este înțeleasă în strînsă legătură cu cea privind **școala ca izor de cultură și factor de civilizație,** idee care dă fundamentarea științifică mai completă principiului legăturii dintre teorie și practică.

Meritul concepției pedagogice a partidului nostru cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului constă și în faptul că sesizîndu-se caracteristica fundamentală a revoluției științifice și tehnice pe care o trăim — scurtarea drumului de la cultură la civilizație — **a dezvoltat creator teza despre unitatea dintre învățămînt și producție, integrînd în procesul de învățămînt și cercetarea științifică, cerînd organizarea învățării ca o formă autentică a cunoașterii științifice, cu marea ei valoarea pentru formarea omului cerut de contemporaneitate, capabil de aplicabilitate în practică a tuturor valorilor culturii.**

INTRODUCEREA METODELOR ACTIVE ÎN ȘCOALĂ

Didactica școlii de masă

(Sinteza experimentului întreprins în anii 1975—1978)

Cercet. șt. pr. dr. PELAGHIA POPESCU,
cercet. șt. pr. dr. ION ROMAN

I.

În cadrul studiului privind elaborarea modelului optim de dezvoltare a județului Iași, colectivul de cercetări didactice al Centrului de științe sociale de la Universitatea din Iași a încheiat anul trecut un experiment complex și de durată privind perfecționarea formelor și metodelor de învățămînt în gimnaziu. Desfășurat pe o perioadă de 4 ani (1975—1978), experimentul — care în esența lui a urmărit identificarea caracteristicilor de bază ale didacticii școlii de masă — a cuprins 23 profesori și 9 clase din ciclul gimnazial de la școlile generale nr. 23, 13 și 15 din municipiul Iași, avînd caracter intensiv la o clasă de la Școala generală nr. 23 și extensiv la celelalte. Rezultatele experimentului au fost expuse detaliat într-o lucrare contractată cu M.E.I.

Punctul de plecare al cercetării noastre l-a constituit Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, care arată necesitatea reevaluării actualului sistem didactic în sensul introducerii în lecții a acelor forme și metode de învățămînt care dezvoltă capacitatea de investigare a elevilor, inițiativa creatoare, capacitatea de muncă independentă și de aplicare în practică a celor învățate. Evident, în spatele acestor obiective stau mari cerințe de ordin social, ca, de pildă, necesitățile societății moderne, ale celei socialiste în primul rînd, privind ridicarea gradului de cultură al muncitorilor, al întregului popor, calificarea și policalificarea, participarea maselor la autogestiunea întreprinderii și la conducerea societății ș.a. La aceasta se adaugă intervențiile psihologiei genetice, care a demonstrat că dezvoltarea psihică se produce nu numai prin procese de imitație, memorare, reproducere, ci, în primul rînd, prin acțiuni operatorii și cooperatorii. Față de aceste obiective, necesități, argumente, care cu anumite particularități sînt prezente în toate țările lumii, s-a impus modificarea sistemului tradițional de lecții și de metode bazat pe predare-ascultare.

Pedagogia secolului al XX-lea, îndeosebi a ultimelor decenii, a făcut numeroase încercări de a găsi soluții adecvate. Alături de didactica „Școli active" din perioada interbelică a apărut una psihologică, bazată pe teoriile lui Jean Piaget, o alta cibernetică bazată pe cercetările lui B. F. Skinner, apoi o didactică a mijloacelor audio-vizuale moderne, o alta bazată pe autoconducerea sau autogestiunea deplină a elevilor ș.a. S-au făcut chiar propuneri de „deșcolarizare a societății" (Ivan Ilich), deci de desființare a școlii și s-au experimentat proiecte de „școală fără clase" și „școală fără ziduri". Toate aceste soluții pot fi adunate în două grupe: unele care gravitează în jurul teoriilor lui Jean Piaget și care susțin ideea că cel mai bine copilul se dezvoltă cînd i se oferă condiții pentru o activitate independentă bazată pe acțiunile sale operatorii și cooperatorii; altele, susținute de R. Gagné, B. F. Skinner și P. I. Galperin, consideră că copilul se dezvoltă cel mai bine printr-o învățare strîns dirijată de profesori. Prima idee susține deci ideea metodelor active de

învățămînt, bazate în principal pe inițiativa și independența elevului, a doua, fără să respingă metodele active, înseamnă totuși o reabilitare considerabilă a didacticii comeniene, bazată pe predare-învățare-ascultare.

În practică însă asistăm la o situație de mai multe ori paradoxală. Pe de o parte, observăm că toate soluțiile noi fie cele din grupa metodelor active, fie cele din grupa învățării dirijate dau rezultate excelente în condiții de experiment, dar de răspîndit nu se răspîndesc. Lumea vorbește foarte mult despre înnoirea metodelor de învățămînt, despre metodele moderne, active, dar de practicat se practică mai departe cele vechi. În același timp însă părinți, elevi și cadre didactice laolaltă sînt profund nemulțumiți de neajunsurile sistemului clasic comenian pe care îl practică și pe care nu încetează de a-l critica pe bună dreptate. În fine, pentru o mai mare derută a cercetătorului, aceiași părinți, cadre didactice și elevi opun o rezistență apreciabilă față de tot ce nu este tradițional în materie de metode de învățămînt (Cf. Hilgard și Bower, Teorii ale învățării, trad., Buc., 1974, p. 550).

Această stare de confuzii și incertitudini provine din faptul că soluțiile menționate, cu rezultatele lor adesea strălucite în condiții experimentale, au un viciu fundamental: **ele sînt elaborate după tiparele școlii de selecție, dar vor să fie aplicate în școala de masă.** Or, între școala de selecție și școala de masă este o deosebire foarte serioasă. Școala de selecție este școala cu copii puțini, cu clase omogene, în care profesorul predă și ascultă, iar familiile asigură învățarea acasă, școală în care dotările tehnice au cuvîntul, activitatea independentă sau cea dirijată acționează la fel de bine, căci școala de selecție — înseamnă elevi și profesori selecționați. Cu elevi și profesori foarte buni, orice sistem didactic rațional dă rezultate foarte bune. Școala de masă este altceva. Ea trebuie **să asigure la milioane de copii instrucția, educația, disciplina pe care o vrea statul respectiv, și asta în chiar condițiile date, fără să se aștepte ani în șir dotări și investiții costisitoare și fără a se conta pe un personal didactic foarte talentat.**

Urmărind elaborarea unui set de forme și metode de învățămînt care să asigure realizarea obiectivelor menționate la început, noi ne-am orientat, din aceste motive, nu după avantajele unei teorii didactice asupra alteia, ci după caracteristicile școlii de masă amintite mai sus.

a) **Numărul uriaș de elevi** l-am considerat a fi o realitate fundamentală a școlii de masă. Este unanim recunoscut că odată cu ridicarea cifrei de școlarizare la ordinul milioanelor, s-a produs o deterioare sensibilă a instrucției și disciplinei școlare pentru că nu se mai putea aplica aceeași formulă organizatorică. E vorba de milioane de copii pe care familia nu-i controlează decît aproximativ și asupra cărora mijloacele externe de disciplină ale școlii — admonestarea, notele proaste, corigența și repetența, scăderea notei la purtare — ca mijloace de constrîngere, nu mai pot acționa cu forța pe care o aveau în școala de selecție. Neputîndu-se impune, școala mimează democrația scăzînd exigențele. Referindu-se la astfel de aspecte, în Cuvîntarea la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale, din 21—22 iunie 1975, Secretarul general al partidului spunea:

> **„Nu se poate să ne declarăm liniștiți față de unele stări de lucruri negative din învățămînt. A scăzut exigența, s-a redus numărul de examene. Se manifestă un spirit anarhic, care nu are ce căuta în învățămîntul din România (...) Trebuie să introducem disciplina în întregul învățămînt. Să introducem un spirit revoluționar, de muncă, de ordine" (Op. cit., Ed. politică, București, p. 47).**

În funcție de structurile sociale și de gradele de învățămînt, mijloacele de remediere a disciplinei școlare sînt diferite. În ce ne privește, în școala de masă poate avea efect **numai angajarea directă a elevilor la lecție sau în alte activități.** Căci pentru o clasă cu 40 de elevi, cu învățămînt obligatoriu și fără posibilitatea reală de constrîngere exterioară, lecția de predare-ascultare nu este o activitate, ci un spectacol, mai vesel sau mai plictisitor etc. În atari condiții o activitate reală este numai **învățarea** sau **munca** în clasă, în atelier, pe lotul școlar etc. Experimentul nostru a căutat să răspundă întîi acestei exigențe.

b) **Școala de selecție pune problema diferențelor individuale dintre elevi numai pentru a-i clasifica în ordinea capacităților.** În școala de masă aceasta este o problemă foarte complexă. Numărul uriaș de elevi atrage după sine diferențe individuale practic nelimitate, ceea ce face obligatoriu un învățămînt **diferențiat,** căci:

„Orice considerent teoretic și orice experiență practică atrage atenția că odată cu creșterea numărului de copii școlarizați să înmulțesc și deosebirile individuale de care trebuie să se țină seama în procesul predării. Am creat, în adevăratul sens al cuvîntului, contradicția dintre obiectivele formei de organizare neschimbate ale școlii vechi, cu principiul ei de selecție, și cele ale școlii care se orientează după principiul sprijinirii tuturor elevilor" (Kiss Arpad „Învățare și programare" trad., București, Ed. didactică și pedagogică, 1977, p. 176).

Dar sprijinirea tuturor elevilor este posibilă numai la școală și nu în lecții de tipul predare-ascultare, ci în lecții în care toți elevii sînt puși să lucreze, să învețe efectiv în clasă. O atare practică impune însă admiterea de facto a unor rezultate diferențiate la învățătură. Același Kiss Arpád scria că:

„Fără a lua în considerare, cu cea mai mare atenție, deosebirile individuale, fără ca să ne gîndim la lichidarea sistemului de predare bazat pe lecții, nu vom reuși să diminuăm consecințele dezvoltării, în prealabil nefavorabile, la elevii dezavantajați, iar cramponarea de aceeași performanță pentru toți elevii poate transforma școala într-un factor care provoacă asemenea dezavantaje" (Ibidem, p. 181).

După numărul mare de elevi ai școlii de masă, experimentul nostru a ținut seamă de necesitatea unui învățămînt diferențiat, pe măsură.

c) **În al treilea rînd am avut în vedere validarea unui set de forme și metode de învățămînt care să poată fi aplicate și generalizate în condițiile date,** adică în orice școală, în condițiile cele mai precare și cu personalul cel mai modest, ca să nu se mai poată invoca scuza că obiectivele propuse sau rezultatele obținute de experimentatori s-ar datora condițiilor și dotărilor deosebite de care s-a bucurat experimentul. Și cum în orice școală există cărți, manuale și caiete, noi am experimentat un sistem de lecții și metode de învățămînt bazate în principal pe munca directă a elevilor în clasă cu cartea, manualul, caietul.

d) **Cît privește disciplina pe care am socotit-o necesară în școala de masă,** noi am pornit de la prioritatea pe care o au în societatea noastră, în toate privințele, relațiile de proprietate socialistă ca **relații de cooperare și ajutor reciproc,** ceea ce ne-a obligat să optăm pentru o disciplină a cooperării dintre elevi și profesori.

Ca urmare setul de forme și metode de învățămînt experimentate de noi a trebuit să satisfacă următoarele patru cerințe primare: **a)** să determine elevii la o activitate directă, în clasă, pentru a le trezi și susține interesul față de munca școlară; **b)** să permită un învățămînt diferențiat, fiecare copil să se dezvolte cît poate mai mult pornindu-se de la nivelul său; **c)** să fie aplicabil în cea mai îndepărtată școală, în condițiile cele mai modeste și cu personalul cel mai modest, dar să poată asimila și utiliza tehnologiile didactice noi pe măsura apariției lor; **d)** să se bazeze pe cooperarea dintre elevi și profesori, dintre elevi și elevi, ca element fundamental al disciplinei noastre sociale.

Toate aceste caracteristici ale sistemului de forme și metode de învățămînt experimentate de noi converg spre metodele active, bazate pe inițiativa și munca independentă a elevilor, dar fără a exclude munca directă cu profesorul și îndrumarea lui. Încît între disputa dintre școala lui Piaget, care consideră că dezvoltarea se realizează în principal prin activitate independentă și școala lui P. I. Galperin, care se întreabă de ce ar fi mai bun „prin el însuși" decît „sub îndrumare" și optează pentru un învățămînt foarte strîns dirijat, noi am considerat că esențiale nu sînt una sau alta din aceste două procedări, ci introducerea relațiilor de cooperare între elevi și profesori. În cadrul acestor relații se vor utiliza, după nevoi, atît formele activității independente, cît și cele ale muncii dirijate.

În cei patru ani de experiment nu am convins pe toți profesorii cu care am lucrat sau nu i-am convins pe toți în aceeași măsură de superioritatea sistemului propus de noi. Aceasta pentru că începutul în didactica școlii de masă se face cu ultimul element descris — cu introducerea relațiilor de cooperare între profesori și elevi și între elevii înșiși. Or, într-o școală învățată de secole să acționeze prin comandă și execuție introducerea relațiilor de cooperare este lucrul cel mai greu. Elevii pot reacționa și mai rău decît cadrele didactice și este necesară multă pricepere și perseverență pentru a transforma treptat eșecurile în succese.

II.

Potrivit cu constatările și premisele formulate mai sus, am considerat că punctul de plecare în înnoirea tehnologiei didactice în școala de masă, trebuie să fie **introducerea relațiilor de cooperare între elevi și profesori și între elevii înșiși.** Această modificare fundamentală a adus trei posibiltăți specifice: **a)** a deschis drum larg metodelor active de învățămînt, care în esența lor constau din învățarea prin descoperire, problematizare, algoritmizare, cu folosirea adecvată a strategiilor euristice, proces în care elevii au inițiativa, își dezvoltă imaginația, inventivitatea, spiritul creator, răspunderea și ca atare ajung la interese față de învățătură; **b)** a permis utilizarea în continuare a sistemului de învățămînt pe clase, lecții și materii, ceea ce a asigurat efortul organizat și progresiv, metodic și disciplina muncii; **c)** a menținut rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt, dar la funcția acestuia de predare-ascultare a adăugat-o pe aceea de **organizator** al muncii elevilor de învățătură; profesorul a devenit un fel de șef de producție, cu toate atributele ce

decurg din această poziție nouă. În mod practic toate aceste transformări au configurat o nouă didactică și s-au tradus prin introducerea unor forme și metode noi în fiecare din etapele fundamentale ale procesului de învățămînt.

A) **În etapa dobîndirii de cunoștințe și deprinderi noi (etapa clasică a predării).** În această etapă modificările au început prin planificarea materiei pe capitole mari, de 7—8—10 ore și mai mult, a căror parcurgere permite activități diferite, dar în principal activități de studiu independent în clasă. Planul capitolului și activitățile prin care el va fi însușit se anunță la începutul studierii lui, urmînd a se respecta programarea anunțată. Aceasta deschide perspectiva în materia de învățămînt și creează responsabilitatea profesorului și a elevilor.

Cînd este posibil, studiul capitolului începe cu o lecție de predare de 1—2 ore cu manualul în față, făcînd scheme etc. și prin care elevii sînt introduși în materia capitolului. Urmează un număr mai mare de lecții de studiu independent, fiecare din ele fiind precedată de o predare orientativă de 10—15 minute. Elevii își însușesc materia capitolului prin activități variate : lectură-memorare, întocmirea de rezumate, scheme, conspecte, rezolvare de exerciții și probleme ș.a. Urmează o lecție de recapitulare sau de pregătire pentru lucrarea de control din materia capitolului. Studiul capitolului se încheie de regulă printr-o activitate de verificare-aplicare orală, scrisă sau practică, după caz.

Cînd lecțiile din manual nu pot fi organizate pe teme mari, se studiază lecție cu lecție, ca de obicei, dar cu reducerea masivă a predării. Esențial este ca elevii să depună efort pentru învățarea efectivă a lecțiilor noi în clasă.

B) **În etapa fixării sau consolidării cunoștințelor și deprinderilor.** În școala de selecție de obicei învățarea se produce acasă, sub controlul familiei. În școala de masă, în genere în școala modernă există tendința ca învățarea să se producă la școală. Tot aici se produce și activitatea pentru consolidarea cunoștințelor și deprinderilor prin lecții de recapitulare. Se vor întocmi conspecte, rezumate, scheme, tablouri sinoptice din lecțiile precedente, se vor rezolva exerciții și probleme cu caracter recapitulativ, se vor face pregătiri pentru lucrările de control, pentru lecțiile de verificare ca atare. Pe măsura formării deprinderilor de muncă în clasă se vor da teme recapitulative și acasă, în genere teme care permit elevilor să caute răspunsuri la întrebări, să rezolve alte probleme etc. Recapitularea finală nu se mai rezumă la două săptămîni, ci se extinde în întreg trimestrul al treilea, cînd paralel cu materia nouă, elevii primesc cîte 2—4 întrebări din materia din urmă, la care vor răspunde în ora următoare, înainte de discutarea lecției curente. Interesul elevilor pentru recapitulare și conștiinciozitatea lor în executarea acestor sarcini crește considerabil, dacă recapitularea este circumscrisă precis la un număr adecvat de, întrebări sau probleme (10 la recapitulările curente, 20—30 la finele trimestrelor sau la sfîrșitul anului), care se lucrează în clasă și din care se va alege subiectul sau subiectele pentru lucrările de control care se pregătesc prin acea recapitulare.

În vederea unei bune recapitulări se întocmesc memoratoare de enunțuri și formule la matematică, fizică, chimie, sau caiete de conspecte și rezumate la celelalte materii. Se introduce regula că în genere produsele activității elevilor în clasă devin instrumente de muncă, de recapitulare și învățare. Se pot da lucrări de sinteză cu libertatea de a se folosi caietele de notițe și probleme. În aceste condiții elevii sînt foarte atenți cu caietele lor și le păstrează chiar și pentru anii viitori. Foarte utile sînt lucrările de recapitulare, chiar și unele lucrări de control, cu folosirea manualelor. Într-un timp dat, elevii trebuie să răspundă la un număr de întrebări, să rezolve un număr de probleme folosind manualul sau, cum am arătat mai sus, caietele de notițe, memoratoarele. Aceasta dezvoltă interesul față de aceste instrumente, cît și priceperea de a le utiliza rapid și cu eficacitate.

C) **În etapa verificării și aplicării cunoștințelor și deprinderilor.** Modificarea esențială în această etapă este înlocuirea verificării tradiționale a 4—5 elevi, timp de 20—25 minute, cu lucrări sau activități pentru întreaga clasă, ca de exemplu : lectura în gînd, a lecției vechi, timp de 5—10 minute, urmată de o lucrare de control de alte 10—15 minute : răspuns în scris la întrebări ; întocmirea unor exerciții sau probleme analoage ș.a. În genere predomină verificarea prin lucrări scrise, ceea ce are efecte foarte importante asupra învățării cu regularitate, dar poate duce la neglijarea exprimării orale. De aceea se menține și verificarea orală clasică, dar mai ales se apelează la expuneri succinte ale elevilor în fața clasei. Elevul examinat nu se adresează profesorului, ci clasei, ca și cum ar explica acesteia o lecție necunoscută. Verificarea se face în mare măsură și în timpul activităților de învățare și consolidare, cînd profesorul constată cum lucrează fiecare elev.

D) **În etapa cunoașterii și evaluării progresului școlar.** Formele precedente de verificare sînt totodată și forme sau metode de cunoaștere și evaluare a pro-

gresului şcolar. Prin numărul mare al lucrărilor zilnice de control se realizează o cunoaştere şi evaluare continuă a elevilor, ceea ce nu se poate realiza în condiţiile învăţămîntului clasic. În afara acestora se introduc unele forme speciale, ca, de exemplu : lucrări de control pentru cunoaşterea nivelului de cunoştinţe pe care se poate conta la începutul anului şcolar, la începutul unui trimestru sau al unui capitol prin care se începe o parte nouă a materiei ; probe de cunoştinţe la sfîrşitul fiecărui capitol, cu posibilitatea refacerii lor pentru elevii care au obţinut note insuficiente : (în genere se ştie că nimeni nu scapă pînă nu face o lucrare bună la fiecare capitol) ; examinări orale, după caz ; lucrări de control din materia întregului an şcolar, la finele anului. Evaluarea continuă se îmbină astfel cu evaluarea periodică sau prin sondaj.

Sînt necesare acum mai multe explicaţii :

1. Introducerea acestor metode atrage modificarea structurii clasice a lecţiilor în sensul că cea mai mare parte a fiecărei lecţii este destinată muncii independente a elevilor ;

2. Între predare-consolidare-verificare se produce o apropiere considerabilă, ceea ce dă muncii şcolare un caracter firesc şi plăcut, antrenant ; aceasta atrage o apropiere sensibilă şi între diferitele tipuri de lecţii ;

3. Introducerea noilor metode are şanse mai mari de reuşită dacă se începe cu înlocuirea verificării orale clasice cu diferite forme de activitate cu întreaga clasă şi se continuă apoi treptat cu reducerea predării şi sporirea corespunzătoare a muncii independente de învăţare a lecţiilor în clasă. Dacă începem cu reducerea predării, menţinînd verificarea clasică, se produc dificultăţi în sensul că nu putem cere elvilor să ştie ceea ce nu le-am predat.

4. La orice sarcină independentă elevii lucrează întîi individual, apoi pe măsură ce întîlnesc dificultăţi se consultă între ei formînd grupe spontane de cîte 2—4—6 elevi ; cînd grupa simte nevoia, apelează la ajutorul profesorului. Activitatea independentă în clasă se încheie cu o scurtă discuţie colectivă în care se subliniază rezolvarea corectă, soluţiile noi etc.

5. La istorie, geografie, literatură, ştiinţele naturale de obicei sarcinile de muncă independentă sînt comune ; la matematică, gramatică, fizică, chimie este necesară diferenţierea lor potrivit cu nivelul real al elevilor. La verificare, consolidare, învăţare este de preferat să se dea sarcini diferenţiate, care permit fiecăruia să pornească mai departe de la nivelul său, decît să existe o parte din elevi (cei slabi), care să nu facă nimic ; diferenţierea sarcinilor este concepută ca mijloc de dezvoltare a fiecărui copil potrivit cu posibilităţile sale şi nu ca mijloc de ierarhizare sau selecţionare.

*

Sistemul experimentat de noi nu are nimic festiv şi spectaculos şi mulţi vizitatori au rămas decepţionaţi, deoarece nu vedeau decît elevi care lucrau, discutau între ei şi un profesor care trecea de ici colo dînd indicaţii. La tablă aproape că nu se mai lucra. Maşini, aparate, substanţe nu am folosit mai multe decît sînt de obicei în orice şcoală. Dar munca oră de oră şi zi cu zi şi-a spus cuvîntul ei hotărîtor. Lucrînd în acest sistem timp îndelungat, elevii şi profesorii au ajuns la o nouă mentalitate didactică. Ei vedeau în munca şcolară o muncă de cooperare, în care accentul trebuia să cadă pe activitatea efectivă a elevilor în clasă (nu pe „audiere"), activitate desfăşurată cu interes şi plăcere. Elevii îi întrebau pe profesori mult mai mult decît îi întrebau profesorii pe elevi şi aceasta ni se pare a fi situaţia normală : cel ce nu ştie să-l întrebe pe cel ce ştie şi nu invers. La acest rezultat capital s-au adăugat şi altele : elevii s-au învăţat să studieze independent, singuri sau în cooperare, ceea ce este esenţial pentru un viitor adult al societăţii noastre ; a crescut numărul de „întăriri" în timpul învăţării, elevii întîlnindu-se cu aceleaşi cunoştinţe de mai multe ori, ceea ce a dus la o mai temeinică însuşire a cunoştinţelor ; au apărut noi forme de comportament şcolar, ca, de exemplu : conştiinciozitatea în îndeplinirea sarcinilor, tendinţa de a lucra intensiv şi de a economisi timpul lecţiei, înlocuirea interesului pentru notă ca interes şcolar central cu interesul pentru cunoaştere ş.a. Toate aceste rezultate s-au obţinut pe fundalul relaţiilor de cooperare dintre profesori şi elevi şi pe măsura consolidării acestor relaţii, adică pe măsură ce au dispărut controlul aversiv, suspiciunea dintre elevi şi profesori, ironia şi aprecierile jignitoare, teama de profesor sau indiferenţa elevilor faţă de şcoală. Rezultatele erau cu atît mai bune cu cît elevii se puteau apropia mai mult de profesor, solicitîndu-l ca pe un prieten mai mare, păstrînd respectul cuvenit persoanei care ştie mai mult. Autoritatea distanţei şi fricii a fost înlocuită cu autoritatea competenţei şi cooperării.

Verificat pe percursul a patru ani, sistemul didactic descris succint mai sus nu a fost scutit de eşecuri, dificultăţi şi riscuri de tot felul, încît introducerea lui cere măcar coordonarea activităţii profesorilor de la clasa respectivă, iar ca norme generale următoarele : înlocuirea treptată a verificării orale cu activităţi pentru întreaga clasă, reducerea predării în favoarea studiului independent în clasă, munca prin cooperare, diferenţierea sarcinilor. Dar totul depinde de o foarte

bună pregătire prealabilă a profesorului. Dacă o lecție de predare-ascultare se poate face în virtutea rutinei și poate reuși chiar foarte bine, o lecție bazată pe studiul independent nu poate fi rezultatul nici al rutinei și nici al improvizației. Toate activitățile pe care le vor efectua elevii în clasă trebuie alese și pregătite din timp, altfel lecția poate degenera într-un formalism mai supărător și mai dăunător decît acela de care sînt acuzate lecțiile clasice.

ÎNVĂȚAREA DE TIP CREATIV ÎN GIMNAZIU „FIZICA"

Dr. GRIGORE NICOLA,
cercetător științific I.C.P.P.,
prof. MAURICIU LEIBOVICI,
Școala generală nr. 75 — București

Dezvoltarea aptitudinilor creative ale elevilor în procesul de învățămînt a devenit o problemă de importanță hotărîtoare atît pentru eficiența procesului instructiv-educativ ca atare, cît și pentru progresul economico-social în ansamblu. Știința devine treptat o profesie de masă, rolul ei de forță de producție se realizează prin potențialul uman de a recepționa și produce nou în toate domeniile de activitate. În ultima sută de ani, intervalele de timp dintre descoperiri științifice și aplicarea lor în producție s-au scurtat de cca. 20 de ori. În pregătirea cadrelor, transmiterea de cunoștințe și formarea gîndirii creative devin laturi ale aceluiași proces, care, în practica învățămîntului românesc, se realizează prin unitatea învățămînt-cercetare-producție.

Recunoscută ca una din științele principale care condiționează progresul tehnico-științific, fizica a beneficiat de primele manuale masiv restructurate în perspectiva dezvoltării aptitudinilor creative. După 1955, pentru învățămîntul general, au fost elaborate trei cursuri noi de fizică în S.U.A., unul în Anglia ; în Uniunea Sovietică, învățarea creativă a fizicii face obiectul mai multor teme de cercetare la Institutul de cercetări ale conținutului și metodelor de învățămînt, care a și elaborat trei cărți pentru profesori.

ÎN ACEASTĂ PERSPECTIVĂ A NECESITĂȚII predării științei ca proces de investigare, a mutării accentului de la „volumul de cunoștințe" la „metodele de gîndire", programele școlare, manualele și alte materiale pentru învățămînt elaborate în țara noastră au căpătat, într-un timp scurt, un conținut și o funcționalitate nouă. În întîmpinarea acestei ample mișcări pentru creativitate în învățămînt a venit și proiectul cercetării noastre asupra condițiilor de organizare a învățării de tip creativ în clasele și laboratoarele actuale, cu efectivele actuale de elevi.

În afara unei largi documentări asupra programelor experimentale realizate pînă acum în diferite țări, baza de lansare a cercetării au constituit-o și cercetările noastre anterioare privind formarea gîndirii științifice la elevi și a unei metodologii proprii a proiectării și administrării sarcinilor divergente în cadrul obiectelor de învățămînt („matricea tipologiei sarcinilor divergente") [1].

Cercetările au avut caracter longitudinal, cuprinzînd un lot de 80 de elevi care parcurg cursul de fizică de trei ani în gimnaziu. Anumite fluctuații în efectivul claselor în primii doi ani, la care se referă prezentul studiu, a făcut ca mărimea constantă a grupelor să fie de 24 (A), 22 (B) și 23 (C). Cercetarea a început cu anul școlar 1976/1977 la Școala generală nr. 75 din București, cu toate cele trei clase a VI-a, care începeau studiul fizicii.

Proiectul a prevăzut următoarele obiective :

a) Verificarea funcționalității „matricei tipologiei sarcinilor divergente", determinarea măsurii în care poate orienta proiectarea și administrarea operativă a cadrelor problematice de tip creativ, legate de di-

versitatea conceptelor prevăzute de programa şcolară.

Importanţa acestui obiectiv rezidă din faptul că în asigurarea unei învăţări cu sprijin pe imaginaţie, timpul devine o variabilă foarte greu de controlat, iar controlul prea riguros al ei ar putea anihila toate aspectele pozitive ale apelului la creativitate.

Cel care conduce activitatea unei clase de elevi trebuie să lucreze mereu în deficit de timp, ceea ce-i impune o înaltă operativitate în lansarea şi diversificarea sarcinilor divergente. Discontinuitatea acestei generări contravine spiritului ştiinţei care se învaţă, caracterului sistemic al conceptelor ei. Totodată, metodologia generării sarcinilor divergente, în viziunea proiectului, leagă conţinutul acestora, printr-un proces de generare, de conceptele ştiinţifice, astfel încît exerciţiul de imaginaţie să nu rămînă un antrenament în sine, ci un mecanism de recepţionare a noilor informaţii şi formare a noilor deprinderi. Cît de întinsă poate fi aria sarcinilor divergente legate de un anumit concept din fizică ? Cît se poate şi cît este necesar a se realiza din aceasta în condiţiile laboratorului actual de fizică ? La aceste întrebări trebuia să răspundem.

b) Determinarea efectelor învăţămîntului creativ asupra asimilării cunoştinţelor, motivaţiei pentru învăţare, activităţii colective şi potenţialului creativ. La toate aceste probleme literatura de specialitate cunoscută consemnează numai efecte pozitive. În afară de faptul că multe din aceste afirmaţii sînt prezumţii, cercetarea era necesară pentru a depista aceste categorii de efecte în mediul şcolii româneşti şi în condiţiile dezvoltării sarcinilor divergente din conţinutul conceptual propus spre asimilare.

c) Identificarea raportului dintre divergent şi convergent, care să permită realizarea programei de fizică în forma şi întinderea pe are o avea în anii experimentării. Acest obiectiv a fost impus de eşecul mişcării pedagogice pentru „şcoala deschisă". a activismului liber nondirecţionat. De asemenea, datele despre „echilibrul convergent-divergent" sînt de o imediată utilitate în conceperea şi elaborarea noilor programe şcolare, manuale, culegeri de probleme, materiale de laborator etc.

d) Precizarea tehnicii evaluării comportamentului creativ în condiţiile activităţii frontale cu clasa obişnuită de elevi ; s-a avut în vedere situaţia generală cînd profesorul nu va fi asistat de un cercetător.

Proiectul cercetării a vizat cursul de fizică pentru toţi trei anii de gimnaziu şi a inclus ulterior noi obiective. În prezentul articol ne referim numai la primii doi ani şi la obiectivele prevăzute iniţial.

METODA

Deja din enunţarea obiectivelor se întrevede necesitatea metodei investigaţiei longitudinale centrate pe experimentul de tip formativ. Principalele variabile controlate sînt parametri ai unei competenţe în formare şi „dimensiuni" ale mediului care o modelează.

Au fost astfel urmărite cu precădere relaţiile dintre următorii factori : a) climatul creativ în clasă, stabilit printr-un ansamblu de norme însuşite de către profesor, aduse la cunoştinţa elevilor încă de la prima oră de curs şi subliniate diferenţiat ori de cîte ori apărea tendinţa de abatere ; **b)** indicii potenţialului creativ exprimaţi în unităţi convenţionale potrivit testului Torrance ; **c)** nivelul dezvoltării intelectuale relevat prin proba matricelor progresive Raven ; **d)** modele de activităţi creative, definite ca formă şi conţinut prin raportare la programă şi la „matricea tipologiei sarcinilor divergente" ; **e)** calitatea „producţiei divergente", definită după aceiaşi indici ca şi potenţialul creativ ; **f)** volumul şi calitatea cunoştinţelor.

Intervenţia experimentală a urmat în primii doi ani următoarea schemă : s-a aplicat testul Torrance (figural) la începutul cursului şi la sfîrşitul celor doi ani şcolari, iar la mijlocul acestui interval — testul de inteligenţă Raven ; pentru fiecare lecţie s-au proiectat modelele de sarcini care, ipotetic, se admitea că sînt cele mai adecvate pentru noile concepte ce urmau să fie „predate" ; desfăşurarea activităţii la clasă era protocolată ; cînd lucrările se desfăşurau individual şi elevii consemnau în scris ideile, acestea erau întabelate (în „fişele de producţie divergentă") şi prelucrate după parametrii recunoscuţi ai actului creativ ; uneori se dădeau probe speciale de inventivitate, care se prelucrau în acelaşi mod ; frecvent s-au dat probe de cunoştinţe, care s-au prelucrat cantitativ.

REZULTATE ŞI COMENTARII

1. Normele de climat au fost primite pozitiv de elevi, devenind treptat o etică a conduitei. Evident, în condiţiile lucrului cu întreaga clasă, ale timpului limitat şi ale respectării programei şcolare, fiecare regulă de comportament creativ nu poate acţiona decît ca tendinţă.

Timpul afectat generării de idei este apreciat de profesor în fiecare caz după disponibilităţile de timp la ora respectivă şi productivitatea imaginativă aşteptată. Valorificarea acesteia constă în aplicarea ideilor în activitatea ulterioară a clasei sau la rezolvarea comună a sarcinii în discuţie.

Evaluarea nu se poate aplica la fiecare pas ; aceasta nu numai pentru evitarea supraîncărcării profesorului, dar şi pen-

tru a lăsa liberă activitatea productivă în intervale mai mari de timp. Totodată, se dovedește că nu orice producție creativă se pretează la evaluarea pe toți parametrii sau, dacă se face aceasta, nu apare destul de sensibilă pentru a oferi elevilor o imagine a dinamicii efortului lor.

Promovarea consecventă a atmosferei permisive, de exprimare liberă, deschide o cale directă spre cunoașterea elevilor atît în privința volumului și calității cunoștințelor, cît și a set-urilor cognitive și afective ; profesorul află fondul intuitiv al copiilor în legătură cu anumite concepte din fizică, dificultatea restructurării acestuia sub imperativul însușirii noilor cunoștințe.

2. Orientîndu-ne după datele unor cercetări care au arătat că secvențele figurale ale testului Torrance relevă mai sensibil indicatorii potențialului creativ, ne-am limitat și noi la această parte cînd am diagnosticat lotul expermental. În viziunea dată de „matricea tipologiei sarcinilor divergente", cei 39 de itemi aparțin tipului parte-întreg, deci celulei (1 ; 2) din matrice.

În prelucrarea rezultatelor acestor testări nu s-a considerat **necesară unificarea** scorurilor diferiților parametri, ci dimpotrivă menționarea lor separată și chiar completarea cu indicatori care să suplinească și gradul de elaborare : numărul itemilor neabordați, numărul asamblărilor de itemi și numărul „alegoriilor", al intitulărilor abstracte.

Primul fapt care se impune atenției este apariția unor diferențe statistice puternic semnificative la principalii indicatori de potențial, relevați prin cele două testări terminale.

Indicatorul care a prezentat o creștere mai puțin semnificativă sau nesemnificativă la grupele B și C a fost „asamblarea de itemi". Acest progres net apare ca un prim efect al exersării imaginației în sarcini divergente. Deși metodele de antrenare au fost aplicate direct numai la un obiect de învățămînt, care reprezintă aproximativ 10% din activitatea școlară, progresul este net diferit de cel remarcat de curba dinamicii potențialului creativ la zece niveluri de vîrstă, determinată pe un eșantion de elevi din orașul București.

A doua constatare : diferențele semnificative dintre clasele experimentale, sesizate la prima testare, s-au păstrat și la cea de-a doua, la majoritatea indicatorilor. Excepțiile privesc „numărul itemilor neabordați" (care practic s-a redus la zero la cea de-a doua testare) și „numărul alegoriilor"

O a treia remarcă ține de valabilitatea testului Torrance : calculul corelațiilor în cadrul perechilor „fluența-originalitatea", „flexibilitate-originalitate" și „fluența-flexibilitate" a relevat că acestea sînt înalt semnificative, la pragul de p 0,001, Aceasta este încă un argument pentru considerarea consistenței sale interne ca un invariant.

În sfîrșit, indicatorii potențialului în general nu corelează cu notele școlare nici la prima, nici la a doua testare (excepție la a doua făcînd, firește, fizica, la care învățarea a fost de alt tip).

3. Proba de inteligență cea mai cunoscută, „matricele progresive Raven", relevă capacitatea de a descoperi legea de compoziție a unui ansamblu figural care se complică treptat. Aplicarea acestei probe a dat prilejul abordării problemei, devenită tradițională în studiile asupra creativității, relației dintre indicii de potențial și nivelul inteligenței.

Cum era și de așteptat, performanțele Raven s-au dovedit într-o corelație semnificativă la pragul de $p<0,01$ cu media generală a performanțelor școlare.

Dar rezultatele la proba Raven nu s-au dovedit în corelație nici cu performanțe ale elevilor în sarcini divergente de tipul „formulare de probleme", „generare de alternative în condiții de fluență controlată" (cînd numărul alternativelor este obiectiv finit și cunoscut de profesor), „invenție pe baza unui fenomen cunoscut".

4. Proiectarea sarcinilor divergente pentru cca. 250 de lecții de fizică, observarea conduitei a cca. 80 de elevi și prelucrarea datelor obținute la numeroase probe individuale au constituit trei surse de informații despre eficiența unui însemnat număr de modele de antrenare a creativității în cadrul cursului gimnazial de fizică.

In primul rînd trebuie subliniat faptul că stilul de lucru prin lansarea continuă de cadre problematice deschise reprezintă, în raport cu activitățile concrete, un macro-model.

Elevul este pus în fața „adevărului ca proces", a transformării și „dezvoltării neîntrerupte a obiectului cercetării" (B. M. Kedrov) [2] ; explicația unui proces natural implică descrierea unui complex de procese interdependente, considerate ca un întreg (Max von Lane) [3] ; studiul proprietăților substanțelor și al transformărilor acestora implică interpretarea comportării corpurilor „pe baza noțiunilor de spațiu și timp, precum și de cauză și efect" (N. Bohr) [4]. În laboratorul de fizică, elevul află că „cercetarea experimentală este o luptă între priceperea experimentatorului și încăpățînarea materiei" (G. Thomson) [5]. Spiritul investigator al științei este însușit de către elev prin confruntarea experienței sale cu cea a științei (B. Grigoriu, O. Șafran) [6]. Cu toate neajunsurile aparaturii laboratorului actual de fizică, selectînd cu atenție problemele de investigat, profesorul apropie elevul de principiul științei, îl învață că proba oricărei cunoașteri este experiența [7].

În modelul global al fizicii ca obiect de studiu trebuie să se reflecte acea particularitate a creației științifice legată de schimbarea, regîndirea noțiunilor care stau la baza teoriilor științifice ; fiecare ciclu al creației științifice începe cu alegerea unei grupe de observație ; în legătură cu generalitatea lor se emit ipoteze cu funcție euristică, de prevedere a altor fapte, necunoscute ; justețea prevederii se verifică experimental (încheindu-se astfel ciclul „fapte-model-consecințe- experiment- fapte") [8].

Dacă modelul global imprimă procesului de învățare numai o tendință, realitatea concretă care-l solicită pe elev clipă de clipă este constituită de șirul continuu de sarcini divergente care mediază în mod firesc accesul la adevărurile științifice.

Studiul fizicii începe în clasa a VI-a cu proprietăți și mărimi fizice *, pentru care programa pentru anul școlar 1976/1977 afecta 17 ore. Capitolele oferă de la început prilejul folosirii masive a experienței de viață a copiilor. Primele probleme ce se întîlnesc în manual vizează tocmai apelul la acest fond printr-un efort de imaginație.

Orientarea didacticienilor spre solicitarea gîndirii productive s-a accentuat în anii următori, materializîndu-se în noile manuale și programe mult mai deschise investigației și gîndirii divergente, operării cu ipoteze și modele.

Sarcinile cele mai adecvate, în sensul că au determinat producții semnificative și i-au captivat pe elevi, au fost cele din categoria „parte-întreg" (în definirea logică a celulelor (1 ; 2) și (2 ; 1) din matricea tipologiei sarcinilor) : se dădea o proprietate și se cereau clase de obiecte ce o presupun, sau se dădea o mulțime de obiecte și se cerea divizarea ei în mai multe moduri. Deoarece obiectul principal al primelor capitole era disocierea proprietăților fizice într-un ansamblu, au fost probate și sarcini de imaginare a **utilităților** unei **anumite mărimi fizice** sau a **efectelor** posibile în cazul schimbării sau suprimării acesteia.

În cadrul experimentului efectuat, punerea elevilor în situația problematică divergentă avea menirea de a releva informațiile și schemele de gîndire pe care ei le posedă deja, pentru ca procesul de învățămînt să fie organizat în funcție de acestea. Înaintea începerii studiului fiecărui nou capitol, li se cerea elevilor să-și expună oral sau în scris, în enunțuri scurte, cunoștințele pe care le au în legătură cu domeniul ce urmează să fie studiat.

Următoarea sarcină care întregea tabloul cunoștințelor clasei înaintea procesului de învățare era „formularea de întrebări" : elevii își exprimau liber curiozitatea în legătură cu domeniul respectiv, cu aspectele, relațiile, implicațiile despre care ar vrea să afle ceva. Întrucît, de obicei, lista întrebărilor era destul de lungă, tot elevii erau invitați să le ordoneze după importanța pe care cred că o prezintă.

La nivelul primului an de fizică, cele mai bogate tablouri s-au obținut pentru următoarele concepte : „fenomen fizic", „interacțiune", „sistem", „proprietăți generale", „fenomene în care mărimea fizică lungimea (suprafața densitatea...) are importanță", „mișcarea corpurilor", „dependența", „stările de agregare ale corpurilor", „magnetismul", „electricitatea", „activitatea omului de știință".

În clasa următoare, astfel de sarcini au privit conceptele : „forță" „energie", „mașini simple, mașini complexe", „plutirea corpurilor", „căldura", „motorul termic" și „structura substanței".

Răspunsurile date de elevi și întrebările puse au dat în fiecare caz imaginea modului în care s-au structurat faptele experienței lor anterioare, informațiile care au ajuns la ei pe multitudinea căilor moderne de răspîndire a cunoștințelor. Aceste materiale oferă sugestii neașteptate pentru ghidarea în continuare a sistemului de sarcini și cunoștințe.

De exemplu, în legătură cu energia, clasele experimentale A, B și C, au comentat respectiv 34, 14 și 10 idei, după care au formulat un mare număr de întrebări, respectiv 40, 20 și 28. (Lecția a decurs în forma discuției colective cu întreaga clasă).

5. Calitatea producției creative a elevilor se poate determina cu precizie după cunoscuții parametri ai actului creativ. Mărimea colectivului fiind mereu aceeași, cu variații neînsemnate în cazul unor absențe, originalitatea ideilor poate fi evaluată printr-un punctaj aritmetic simplu : pentru unicate se acordă 3 puncte, pentru cele întîlnite de 2—3 ori — 2 puncte, pentru 4—6 — 1 punct, iar pentru cele cu o frecvență mai mare — zero.

Fluența, flexibilitatea (diversitatea categorială a producției divergente) și gradul de elaborare se exprimă în unități simple și se discută fiecare separat.

Urmărirea calității producției divergente este deosebit de necesară pentru reorientarea intervenției profesorului. De exemplu, în conceperea invențiilor, a fost necesară introducerea unei scheme de elaborare, care prevedea : problema de rezolvat, ideea realizării, mijloace și tehnica realizării, limitele și posibilitățile de perfecționare.

În cazul producției divergente de tipul „problematizare", un indice al calității este absența întrebărilor fără obiect (care „cad alături") și a celor irelevante, care vizează lucruri arhicunoscute, la care elevul însuși poate răspunde cu ușurință.

* Ne referim la manualele și programele folosite în anul școlar 1976—1977, dar ele nu diferă în privința conținutului noțional de cele actuale.

Volumul şi calitatea cunoştinţelor reţinute prin învăţarea creativă au fost determinate atît prin probe speciale de cunoştinţe, cît şi cu ocazia sarcinilor de formulare de întrebări, invenţii etc. În condiţiile discuţiilor libere lipsite de teama greşelilor şi a notelor slabe pentru ele, în **emiterea ipotezelor, ideilor** explicative, formularea replicilor se observă clar deficienţele în stăpînirea cunoştinţelor sau gradul lor de operativitate.

Cel mai important fapt care se impune prin frecvenţa consemnării sale în protocoalele lecţiilor este cel care pune la îndoială supoziţia unei relaţii univoce între volumul de cunoştinţe şi ponderea activităţilor creative. S-a dovedit greşită ideea că „a acţiona creativ" este identic cu „a reţine mult şi bine". A fost necesară o administrare riguroasă a sarcinilor de tip convergent, dintre care mai eficiente s-au dovedit alcătuirea de matrici, tabele, sinteze.

BIBLIOGRAFIE

1. GR. NICOLA, R. CODIRLĂ, *Elemente intuitive şi formale în elaborarea schemei experimentului unifactorial la elevi*, „Revista de psihologie", tom. 22, 1976, nr. 1; GR. NICOLA, V. NEGOESCU, *Studiul capacităţii de operare cu modele în situaţii de investigare ştiinţifică*, „Revista de psihologie", tom. 22, 1976, nr. 4; M. LEIBOVICI, *Date privind un model de exersare şi evaluare a gîndirii prospective la fizică*, Colocviul naţional „Învăţămînt-creativitate", Bucureşti, decembrie 1978; GR. NICOLA, *Învăţarea creativă : concept şi metodologie*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1979.
2. B. M. KEDROV, *Logica dialectică şi ştiinţele naturii*, în *Dialectica marxistă şi ştiinţele moderne*, Bucureşti, Editura politică, 1962, p. 3.
3. MAX VON LANE, *Istoria fizicii*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1963, p. 29—30.
4. N. BOHR, *Despre unitatea cunoştinţelor umane*, în *Dialectica marxistă şi ştiinţele moderne*, Bucureşti, Editura politică, 1962.
5. G. THOMSON, *Inspiraţie şi descoperire*, Bucureşti, Editura enciclopedică română, 1973, p. 145.
6. B. GRIGORIU, O. ŞAFRAN, *Coordonate ale predării-învăţării din perspectiva didacticii moderne*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1976, p. 71.
7. R. P. FEYNMAN, *Fizica modernă*, Vol. I, Bucureşti, Editura tehnică, 1969, p. 20.
8. V. G. RAZUMOVSKI, *Razvitie tvorceskih sposobnostei uciaşcihsia v protesse obuceniia fizike*, Moscova, Prosveşcenie, 1975. R. W. FAIRBROTHER, *Physics by investigation*, The engl. univ. press LtD, vol. I, II, 1970—1972.

FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE INSTRUIRE LA TEMA „PROPRIETĂŢILE CHIMICE ALE ACIZILOR CARBOXILICI"

VIORICA LUPU,
DEMETRA PREOTEASA

Acţiunea de perfecţionare a procesului de învăţămînt la o anumită disciplină, în totalitatea laturilor sale, necesită cercetări teoretice şi experimentale de durată, ridică profesorului multe probleme, în raport cu care un răspuns, o soluţie adecvată scopului propus nu pot fi adoptate decît printr-o atentă investigaţie preliminară. Iată de ce, situarea pe punctul de vedere al căutărilor devine tot mai necesară pentru profesor. În acest sens, J. L. Frost subliniază că „educatorul va deveni un om de ştiinţă-practician..." ; „educatorii vor învăţa să analizeze datele comportamentului, apoi să facă legătura între această analiză şi o înţelegere fină a dezvoltării umane pentru a proiecta o intervenţie precisă, eficientă, în scopul

schimbării orientate spre un obiectiv prestabilit" [1].

Străduniile noastre se înscriu în contextul acestor preocupări generale şi urmăresc elaborarea şi validarea experimentală a unor instrumente de lucru pentru profesori şi elevi, obiective operaţionale, probe, fişe de lucru, ca şi prospectarea unor forme de organizare a activităţii de învăţare a elevilor, menite să contribuie la sporirea valorii formative a procesului de instruire la chimie. În acest material prezentăm forme de organizare a procesului de instruire pe care le-am elaborat şi validat experimental la tema „Proprietăţile chimice ale acizilor carboxilici" — o unitate de conţinut aparţinînd actualei programe de chimie pentru clasa a X-a.

Pentru a facilita urmărirea problemelor, a felului cum ele s-au concretizat am structurat materialul în modul următor:

1. Analiza conţinutului temei (concepte şi cunoştinţe de bază; relaţii între acestea).

2. Obiectivele operaţionale;

3. Forme de organizare a procesului de instruire (variante).

4. Instrumente de evaluare pentru măsurarea gradului de realizare a obiectivelor.

1. Analiza conţinutului

1.1. Elemente de conţinut care trebuie însuşite de către elevi în cadrul studiului temei

* Proprietăţile acizilor organici, comune cu ale acizilor anorganici (relaţii analogice): ionizare în soluţie apoasă, reacţia cu metalele active, cu oxizii bazici, baze, săruri.
* Relaţia dintre capacitatea de ionizare şi tăria acizilor organici; tăria acizilor organici indicată de constanta de aciditate (K_a) exprimată printr-o relaţie matematică.
* Reacţii caracteristice acizilor carboxilici — reacţii prin care se obţin derivaţii lor funcţionali (esteri, cloruri acide, amide, anhidride).

1.2. Elemente de conţinut, anterior însuşite — necesare studiului temei

* Proprietăţile chimice ale acizilor anorganici (reacţia cu metale, oxizi bazici, baze, săruri).
* Seria de activitate a metalelor — model orientativ în studiul reacţiilor metalelor cu acizii.
* Teoria protolitică a acizilor şi bazelor. Ionizarea.
* Reacţia de esterificare — ca proces reversibil. Echilibrul chimic. Reacţia de substituţie la catena hidrocarbonată.

1.3. Elemente de conţinut care vor fi însuşite pe baza cunoştinţelor dobîndite în cadrul studiului temei

* Prepararea unor derivaţi funcţionali ai acizilor carboxilici (esteri, amide, nitrili, cloruri acide).
* Mecanismul reacţiei de esterificare. Interpretarea acesteia din punct de vedere cinetic. Reacţia de echilibru. Aplicarea legii maselor reacţiilor de echilibru. Exprimarea — prin expresie matematică — a constantei de echilibru. Factorii care influenţează deplasarea echilibrului în sensul creşterii randamentului în obţinerea esterului.
* Proprietăţile aminoacizilor — determinate de prezenţa grupării funcţionale $-C\overset{O}{\diagdown\!\!\!\diagup}H$ (carboxil) — reacţia cu metalele, cu alcoolii (formare de esteri), obţinerea clorurilor acide, (cu pentaclorură de fosfor).

2. Obiectivele operaţionale ale temei

După studiul temei, elevul să poată:

* scrie formulele limită mezomere, explica structura acizilor carboxilici — pe baza deplasărilor parţiale ale electronilor de legătură, determinate de diferenţa de electronegativitate dintre elementele C şi O şi de prezenţa dubletului de $e-\pi$;
* indica proprietăţi comune ale acizilor carboxilici cu ale acizilor anorganici, folosind formula de structură a grupei — COOH şi cunoscînd că acizii — în teoria protolitică — sînt substanţe care în soluţie apoasă cedează protoni;
* nota ecuaţia reacţiei de ionizare a unui acid carboxilic, dîndu-se ecuaţia reacţiei de ionizare a unui acid anorganic;
* reprezenta relaţia constantei de aciditate a unui acid carboxilic, cunoscînd că aceasta reprezintă raportul dintre produsul concentraţiilor ionilor rezultaţi la ionizare şi concentraţia acidului neionizat;
* compara valorile K_a reprezentate pe folie la retroproiector, pentru un grup de acizi carboxilici şi preciza tăria acestora, ordonînd acizii după creşterea tăriei lor;
* efectua experienţa dintre CH_3-COOH şi Zn — cu ajutorul substanţelor şi ustensilelor date;
* interpreta reacţia dintre CH_3-COOH şi Zn, prin scrierea ecuaţiei reacţiei şi prin explicarea capacităţii acidului de

[1] J. L. FROST, G. THOMAS ROWLAND, *Curricula for the Seventhies. Early childhood through early Adolescence*, Mifflim, Boston, 1969, p. 440.

a ceda protoni în soluție apoasă și de a reacționa cu metalul Zn, care este situat înaintea H în seria activității chimice a metalelor ;

* indica și alte metale, mai active decît H, care pot să reacționeze cu CH_3-COOH, folosind seria de activitate chimică a metalelor ;
* efectua cu materialele distribuite la masă (CuO, NaOH, Na_2CO_3, CH_3COOH, turnesol) și prin analogie cu reacțiile acizilor anorganici cu metale, oxizi, baze, săruri — efectuate în cadrul studiului acizilor anorganici (în clasele a VII-a și a VIII-a) — experiențele posibile, prin care să pună în evidență proprietățile comune ale CH_3-COOH cu ale acizilor anorganici ;
* interpreta reacțiile efectuate — pe baza observațiilor experimentale, notate într-un tabel ;
* calcula — prin aplicarea algoritmului de rezolvare a problemelor de chimie, pentru calculul stoechiometric și al concentrațiilor — cantitatea de NaOH de o anumită concentrație procentuală, necesară pentru neutralizarea unui volum dat de soluție de acid carboxilic cu o anumită concentrație normală, fiind date formulele concentrațiilor procentuale și normale :

$$C\% = \frac{md}{m_{sol}} \cdot 100$$

$$C_n = \frac{md}{E_{gram}} \cdot \frac{1\,000}{V_{sol}}$$

* realiza, folosind instrucțiunile scrise și cu materialele date (acid acetic, alcool etilic, H_2SO_4 — concentrat, sursă de încălzire), experiența pentru obținerea $CHCOOC_2H_5$ (acetatului de etil), nota observațiile, identifica substanța obținută — după miros — și scrie ecuația reacției chimice de esterificare dintre CH_3-COOH (acidul acetic) și C_2H_5OH (alcoolul etilic) ;
* interpreta ecuația reacției de esterificare, arătînd cum poate fi deplasat echilibrul chimic spre dreapta (în scopul obținerii unei cantități mai mari de ester) în funcție de concentrația acidului, respectiv a alcoolului ;
* calcula cantitatea de ester care rezultă în urma reacției dintre un acid carboxilic și un alcool de o anumită concentrație indicată, cunoscînd randamentul reacției ;
* scrie ecuația generală a reacției chimice dintre R-COOH și NH_3 — știind că din reacție rezultă carboxilat de amoniu $\left(R-C\begin{matrix}O\\ \diagdown ONH_4\end{matrix}\right)$ care se deshidratează parțial la cald — și formula produsului rezultat în final, prin analogie cu reacția dintre HCl și NH_3 — studiată în cadrul capitolului „Teoria protolitică a acizilor și bazelor" ;
* particulariza ecuația generală prin notarea ecuației reacției de obținere a acetamidei $\left(CH_3-C\begin{matrix}O\\ \diagdown NH_2\end{matrix}\right)$ pornind de la CH_3COOH și NH_3 ;
* indica produsul de reacție care se poate obține prin deshidratarea acetamidei (CH_3-CO-NH_2), știind că are loc în prezență de P_2O_5 ;
* scrie complet ecuațiile reacțiilor dintre :

$$CH_3COOH + Cl_2 \longrightarrow$$

$$CH_3COOH + PCl_5 \longrightarrow$$

cunoscînd definiția reacției de halogenare (ca reacție de substituție a hidrogenului — dintr-un compus organic — cu halogen), știind că în primul caz se substituie H din catena hidrocarbonată, iar în cel de-al doilea caz se substituie grupul hidroxil din gruparea carboxil ;

* denumi produșii obținuți, cunoscînd că :
  — la denumirea acidului acetic se adaugă cuvîntul **clor** ;
  — grupa $CH_3-C\begin{matrix}\diagup\\ \diagdown O\end{matrix}$ se numește **acetil** ;
* denumi cele șase clase de compuși organici (săruri de amoniu ale acizilor carboxilici, amide, nitrili, cloruri acide, esteri, acizi α-halogenați) care se pot obține prin reacții caracteristice ale R-COOH ;
* scrie ecuațiile reacțiilor chimice care presupun valorificarea CH_4 — ca materie primă în vederea obținerii unui acid organic (R-COOH) — care, în urma unor reacții chimice, devine $CH_3-C\equiv N$ (acetonitril), utilizat în prepararea etilaminei.

3. Forme de organizare a procesului de instruire — variante

Dobîndirea cunoștințelor despre proprietățile chimice ale acizilor carboxilici solicită elevilor un efort de transfer, de relaționare logică a cunoștințelor, de generalizare. Acesta poate fi susținut printr-o strategie de instruire care să îmbine mai multe forme de activitate cu elevii (frontală, individuală, de grup), să se sprijine pe metode de instruire fundamentate pe principiile învățării prin descoperire dirijată, să se concentreze într-o serie de activități desfășurate de elevi, conduși de profesor și într-un set de materiale necesare procesului de instruire (fișe de lucru pentru elevi, probe, folii pentru retroproiector, modele spațiale, substanțe chimice și ustensile de laborator necesare efectuării experiențelor).

Procesul de descoperire este dirijat prin experiențe, întrebări, explicații — încadrate organic în lecție —, care vor oferi

elevilor un material bogat şi posibilitatea de a observa, interpreta şi generaliza în scopul stabilirii proprietăţilor acizilor carboxilici.

Varianta I

Introducerea în lecţia nouă se realizează prin activitate frontală — prin punerea unor probleme de către profesor, care să suscite interesul elevilor pentru studiul temei. În acest sens, li se cere ca — pe baza cunoştinţelor anterioare, cît şi din activităţile practice desfăşurate în laborator — să dea exemple de acizi carboxilici şi să precizeze utilizările acestora. În continuare, în cadrul discuţiei introductive, se reactualizează algoritmul de studiu — cunoscut din lecţia precedentă — al acestei categorii de substanţe organice.

Activităţile cu elevii se axează apoi asupra proprietăţilor chimice ale acizilor carboxilici şi, în acest scop, aceştia sînt dirijaţi să modeleze independent — cu ajutorul materialelor pe care le au la masă (bile, tije) — structura primilor termeni ai acizilor carboxilici, să explice pe baza modelului structural realizat, legăturile dintre atomii componenţi, deplasările electronice în cadrul moleculei şi să noteze formulele de structură limită mezomere.

După ce se stabilesc problemele esenţiale legate de structura acestor substanţe (se asigură elementele explicative fundamentale), profesorul adresează elevilor următoarea întrebare-problemă :

„Cunoscînd structura acizilor carboxilici şi, prin analogie cu proprietăţile acizilor anorganici studiate în clasa a VIII-a, indică — independent — cît mai multe posibilităţi de reacţie ale acizilor organici cu alte substanţe".

Soluţiile propuse de elevi, independent, se comunică — la nivelul clasei — în cadrul unui dialog de tipul „asaltului de idei" condus de profesor care sistematizează selectiv răspunsurile şi le apreciază.

Unele soluţii se verifică experimental cu materialele distribuite la masă (substanţe şi ustensile) prin experienţe proiectate de elevi şi efectuate în grup. Cu materialele pregătite, elevii efectuează practic, în grup, reacţiile dintre CH_3COOH şi : Zn, CuO, NaOH, $Fe(OH)_3$, Na_2CO_3.

În realizarea experienţelor, pe baza schemei generale — pe care elevii o cunosc din lecţiile anterioare —, ei elaborează modelul de lucru (referatul) în care înscriu : materialele necesare, observaţiile, interpretarea fenomenelor şi concluziile. Rezultatele experienţelor se discută cu colectivul clasei şi se desprind concluziile cu privire la proprietăţile comune ale acizilor organici cu cei anorganici.

Discuţiile frontale cu elevii se referă apoi la proprietăţile specifice ale acizilor carboxilici şi astfel, se formulează problema :

„Pe baza cunoştinţelor dobîndite anterior cu privire la teoria protolitică a acizilor şi bazelor, de exemplu reacţia dintre amoniac şi apă şi despre proprietăţile alcoolilor, indică şi alte posibilităţi de reacţie ale acizilor carboxilici, care să pună în evidenţă proprietăţile caracteristice ale acestor substanţe".

Răspunsurile date independent de elevi se discută cu întregul colectiv al clasei, profesorul urmărind să antreneze în discuţie cît mai mulţi elevi. El ordonează selectiv răspunsurile, le comentează şi le completează, insistînd asupra acelor proprietăţi cu importanţă practică deosebită : esterificarea, reacţia cu amoniacul pentru obţinerea amidelor şi nitrililor — materii prime importante pentru industria noastră chimică.

Elevii primesc ca sarcină aplicativă o problemă practică pe care trebuie să o rezolve experimental, în grup, printr-o lucrare de laborator. Astfel, li se cere să realizeze o reacţie de esterificare, folosind în acest scop acidul acetic, alcoolul etilic, acidul sulfuric, eprubete, sursă de încălzire, precum şi indicaţiile date în scris de profesor cu privire la modul de lucru. Rezultatele experienţei — observaţiile, interpretările, concluziile — se discută la nivelul clasei, elevii avînd astfel prilejul să releve noi aspecte în legătură cu experienţa efectuată privind interpretarea fenomenelor provocate experimental şi descrise observativ de alt grup.

Pentru consolidarea cunoştinţelor despre reacţiile specifice ale acizilor organici, elevii rezolvă independent exerciţii problematizate şi probleme de calcul — înscrise în fişa de lucru —, care implică operarea şi aplicarea cunoştinţelor însuşite în situaţii variate.

Controlul şi corectarea se fac în colectiv (imediat după rezolvare), prin activitate frontală.

Răspunsurile corecte pentru unele exerciţii şi probleme înscrise în fişa de lucru se prezintă cu retroproiectorul.

* * *

După cum este cunoscut, o formă eficientă de individualizare a învăţării chimiei şi de activizare a elevilor o constituie instruirea programată care obiectivează viziunea cibernetică asupra procesului de învăţare şi oferă posibilitatea să se valorifice la nivel superior conexiunea inversă, formele de dirijare, comandă, control, formele de întărire, de muncă independentă în activitatea de învăţare. Instruirea programată se înscrie, alături de alte direcţii ale tehnologiei didactice moderne, ca un nou mod de concepţie, organizare şi desfăşurare a procesului de învăţămînt, integrînd atît modalităţile cele mai eficiente de structurare a conţinutului, cît şi formele, me-

todele de predare care pun accent pe dezvoltarea laturii formative a învățămîntului, înțelegînd prin aceasta — în primul rînd — stimularea gîndirii elevului, a muncii lui independente.

Materialul de bază necesar procesului de instruire îl constituie **fișa programată** (instrument de lucru pentru elev) concepută pe baza principiilor programării. În fișă sînt înscrise sarcini cu caracter aplicativ, pe care elevul trebuie să le rezolve independent, cît și activitățile pe care trebuie să le desfășoare în vederea asimilării cunoștințelor, operării și aplicării acestora în situații variate.

La chimie instruirea programată se poate realiza în forme variate, dependente de obiectivele instructiv-educative, de conținutul și specificul obiectului de învățare, ca și de nivelul de dezvoltare intelectuală a elevului.

Nu putem ilustra toate formele, aspectele care caracterizează sistemul de construire a fișelor programate, experimentate în specificitatea lor pentru chimie, forme care și-au dovedit eficiența în cadrul investigațiilor experimentale de durată* materializate într-un număr mare de lecții desfășurate pe bază de fișe programate și în rezultatele obținute prin aplicarea unui număr mare de probe. Eficiența instruirii programate se explică prin condițiile unei activizări generale a tuturor elevilor din clasă; aceștia își însușesc cunoștințele pe baza activității independente în ritmul lor propriu de studiu. Activitatea independentă, structurarea logică a conținutului, natura sarcinilor aplicative după fiecare informație sprijină procesul însușirii conștiente a noțiunilor, formarea capacității de a opera cu acestea. De asemenea, problematizarea învățării, activitățile practice, orientarea apropiată, controlul imediat asupra însușirii cunoștințelor și formarea unor deprinderi de activitate practică și intelectuală pentru chimie justifică rezultatele bune obținute prin folosirea instruirii programate.

Vom ilustra o formă de programare, ca și modalitățile de dirijare a activității independente a elevului prin instruire programată la lecțiile de chimie, prezentînd un fragment dintr-un **program ramificat** (fișa programată și organigramă) după care au studiat independent elevii la lecția despre proprietățile acizilor carboxilici. Menționăm că programul poate fi utilizat și pentru instruirea cu ajutorul calculatorului (pe baza acestuia se construiesc cartelele care se introduc în memoria calculatorului). Organigrama pe care o prezentăm — elaborată pe baza fișei programate — oferă cadrul general care poate fi utilizat (particularizat) și pentru alte capitole sau teme din programa școlară de chimie.

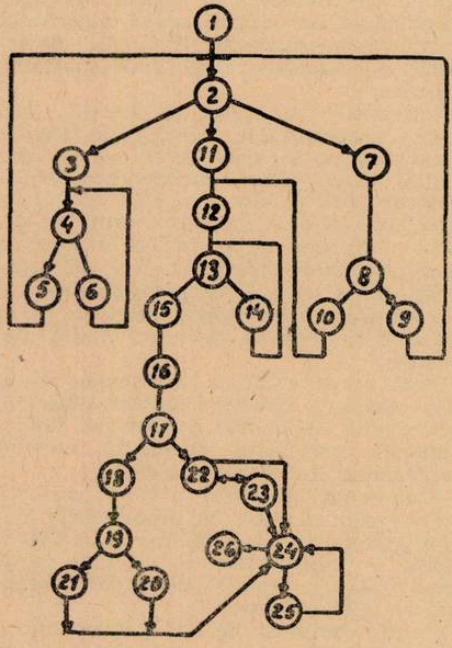
* CONSTANTINESCU P., LUPU V., *Probleme psihopedagogice privind introducerea instruirii programate în învățarea chimiei*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1969.

Varianta II

FIȘA PROGRAMATĂ

(reactualizări, noțiuni)

1. **Ne reamintim*:** Combinațiile organice care conțin în molecula lor gruparea funcțională carboxil legată de un radical hidrocarbonat, se numesc **acizi organici.**



2. S_1 Se dau următorii compuși organici:

1. HCOOH;
2. CH_2O;
3. C_6H_5-CHOH; (CH_3 ramificație)
4. CH_3-CH_2-COOH
5. CH_3-CH_2-CH_2-CHO;
6. $CH_2 = CH$-COOH;
7. $(CH_3)_2C=O$
8. C_6H_5-COOH.

* Pentru a putea rezolva corect sarcinile aplicative din fișa programată urmărește cu atenție organigrama.

Din grupa de substanțe, alege acizii :

R_1 a) (1) ⟶ continuă cu 3 ;

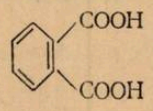
b) (1), (4), (6), (8) ⟶ continuă cu 11 ;

c) (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8) ⟶ continuă cu 7.

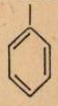
3. Într-adevăr, HCOOH este un acid dar răspunsul este incomplet ! Și alte substanțe din grupul prezentat mai sus sînt acizi. Să **ne reamintim** : Acizi carboxilici sînt și substanțele la care -COOH este legat de un R = alchil, nesaturat sau R-aril.

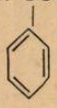
4. S'_1 Să vedem acum, care din următorii compuși organici sînt acizi ? :

1. $CH_2 = CH\text{-}COOH$

2. 

3.

4. 

5. 

R'_1 a) (1), (2), (5) ⟶ continuă cu 5 ;

b) (2), (3), (4), (5) ⟶ continuă cu 6.

5. Răspunsul este corect. Reia S_1.

6. Nu ai fost atent ! Din substanțele indicate de tine la R_1 b numai substanțele (2) și (5) sînt acizi. Te-a derutat radicalul aril comun combinațiilor 2, 3, 4, 5. Ai omis substanța (1) care este un acid dicarboxilic nesaturat. Reia S .

7. Răspunsul nu este corect. Nu ți-ai însușit definiția acizilor și formula generală ! Să **ne reamintim**, împreună : Dacă carboxilul este legat de un radical hidrocarbonat (saturat, nesaturat, aromatic), combinația este un acid.

8. S''_1 Indică clasa de compuși în care se pot încadra combinațiile :

1. CH_2O 2. HCOOH 3. CH_3OH

R''_1 **a.** aldehidă, alcool ⟶ continuă cu 10 ;

b. aldehidă, acid, alcool ⟶ continuă cu 9.

9. Răspunsul este corect. Reia S_1.

10. Nu ai fost atent ! Cei trei compuși organici sînt : aldehidă, acid și alcool, iar răspunsul corect la S_1 este (1), (4), (6), (8). Penalizare ! Studiază cu atenție informațiile date în continuare și rezolvă secvența 12.

11. Răspunsul este corect. Lucrează mai departe.

---

12. **Ne reamintim** : Substanțele care au capacitatea de a ceda protoni în soluție apoasă au caracter acid. Această proprietate se manifestă în reacția cu H_2O (reacție de ionizare), cînd acidul cedează protoni apei (bază), conform reacției : acid

$$RCOOH + H_2O \rightleftharpoons RCOO^- + H_3O^+$$

acid carboxilic	ion carboxilat	ion hidroniu

Caracterul acid determinat de prezența ionului hidroniu din soluție se manifestă în reacția cu metalele active, oxizii de metale, bazele, unele săruri ale acizilor mai slabi decît oxizii organici cum ar fi de exemplu, acidul carbonic.

13. S_2 Alege dintre substanțele date mai jos, pe cele care pot reacționa cu $CH_3\text{-}COOH$:

1. Zn, 2. Cu, 3. NaOH, 4. $NaHCO_3$, 5. NaCl.

R_2 **a.** (1), (2), (3), (4), (5) ⟶ continuă cu 14 ;

b. (1), (3), (4) ⟶ continuă cu 15.

14. Răspunsul nu este corect ! Acizii organici nu reacționează cu Cu (este un metal mai puțin activ situat după hidrogen în seria activității chimice) și nici cu NaCl (este sarea unui acid puternic, HCl, care nu poate fi dizlocuit din sarea sa de un acid mai slab).
Reia cu atenție S_2.
15. Răspunsul este corect. Mergi mai departe.
16. **Informație.** Acizii carboxilici au o serie de proprietăți caracteristice, determinate de gruparea funcțională **carboxil.** Astfel acizii organici reacționează cu alcoolii, amoniacul, clorul, rezultînd esteri (R-COOR'), amide ($R-CONH_2$), nitrili ($RC \equiv N$), cloruri acide (R-COCl), anhidride $(R-CO)_2O$. **Ne reamintim :** Reacția unui acid anorganic sau organic cu un alcool, din care se obțin esteri anorganici sau organici, se numește **reacție de esterificare** și este reversibilă.
17. S_3 Alege din următoarele substanțe, pe cele utilizate la obținerea acetatului de **etil :**

CH_3-CH_2-OH, CH_3OH, $CH_2 = CH_2$, CH_3-CH_2Cl, $CH_3-CH_2-NH_2$, CH_3-COOH.

R_3 **a.** CH_3-COOH și CH_3OH ⟶ continuă cu 18 ;
b. CH_3-COOH și C_2H_5OH ⟶ continuă cu 22.

18. Răspunsul nu este corect ! Acidul acetic formează cu metanolul un alt ester — acetatul de metil. Pentru obținerea acetatului de etil, acidul acetic trebuie să reacționeze cu etanolul.
19. Scrie ecuația reacției de obținere a acetatului de etil. Confruntă răspunsul dat de tine cu răspunsul corect.

R corect : $CH_3COOH + CH_3-CH_2OH \leftrightarrows CH_3-COOCH_2-CH_3 + H_2O$.

Rezultatul confruntării :

a. incorect ⟶ continuă cu 20 ;
b. corect ⟶ continuă cu 21.

20. Studiază mai departe S_4. Penalizare !
21. Răspunsul este corect. Continuă cu S_4.
22. Răspunsul este corect. Continuă cu S_4.

---

23. **Informație.** Ca și acizii anorganici, acizii carboxilici reacționează cu amoniacul formînd săruri de amoniu, $R-COONH_4$, care se descompun la încălzire cu eliminare de apă și conduc — după condițiile de reacție (prin eliminarea unei molecule de apă) la amide ($R-CO-NH_2$) sau în prezența P_2O_5 cînd se deshidratează total la nitrili ($R-C \equiv N$).
24. S_4 Scrie ecuațiile reacțiilor ce presupun obținerea amidei, respectiv a nitrilului, pornind de la acidul acetic.
Confruntă răspunsul dat de tine, cu cel corect.

R_1 corect: $R-COOH + NH_3 \longrightarrow RCOONH_4 \xrightarrow[t^\circ]{-H_2O} R-CO-NH_2 \xrightarrow[P_2O_5]{-H_2O} R-C\equiv N$

Rezultatul confruntării :

a. incorect ⟶ continuă cu 25 ;
b. corect ⟶ continuă cu 26.

25. Răspunsul este incorect !
Rezolvă următoarea sarcină aplicativă :

$$CH_3-CH_2-COOH + ? \longrightarrow \underset{\text{(propionat de amoniu)}}{CH_3-CH_2COONH_4} \xrightarrow{-H_2O} \underset{\text{(propion amidă)}}{?} \xrightarrow{-?} \underset{\text{(propion nitril)}}{CH_3-CH_2-C\equiv N}$$

Completează schema de reacție dată, indicînd în scris pentru fiecare etapă datele care lipsesc (formulele substanțelor respective) și precizînd condițiile de reacție.
Revin-o la S_4, rezolv-o corect și apoi treci mai departe — la S_5.
26. Răspunsul este corect, poți lucra mai departe (S_5).

4. Instrumente de evaluare pentru măsurarea gradului de realizare a obiectivelor

Prezentăm selectiv cîteva itemuri :

* Scrie formulele de structură limită, mezomere, pentru acidul acetic și explică structura acestuia.

* Explică dependența dintre structura acidului acetic și caracterul lui acid care se manifestă printr-un șir de reacții comune cu ale acizilor anorganici — prin scrierea ecuațiilor reacțiilor acidului acetic cu apa, metalele active, oxizii de metale, baze, săruri ;
* Reprezintă prin ecuații chimice posibilitățile de reacție ale acidului acetic, cu substanțele date : Mg, C_6H_5ONa, $Cu(OH)_2$, CaO, NaOH, Cu, $NaHCO_3$, NaCN și argumentează importanța practică a acestor reacții.
* Calculează cantitatea de soluție de NaOH de $c\%$ = 40 necesară pentru neutralizarea a 600 ml soluție CH_3-COOH de concentrație 1 n.

$$\left(c\% = \frac{md}{m_{sol}} \cdot 100;\ C_n = \frac{md}{E_{gram}} \cdot \frac{1\,000}{V_{sol\ dat}}\right)$$

* Valorificînd ca materie primă etena obținută din gazele de cracare, scrie succesiunea de reacții pentru obținerea acetatului de etil (esterul etanolului cu acid acetic) și explică cum poate fi deplasat echilibrul chimic, pentru a obține o cantitate mai mare de ester.
* Calculează cantitatea de ester care rezultă în urma reacției dintre 300 ml soluție de acid acetic 2 m și 300 ml soluție de etanol 2 m, cunoscînd că randamentul reacției este 60%.
* Prin analogie cu reacția : HCl + $+ \ddot{N}H_3 \rightleftarrows NH_4Cl$, scrie ecuația reacției dintre acidul acetic și amoniac și interpreteaz-o pe baza teoriei protolitice ;
* Notează, prin ecuații, succesiunea de transformări chimice care presupun valorificarea CH_4, ca materie primă, în vederea obținerii acetonitrilului (CH_3-C ≡ N). Denumește fiecare produs de reacție, din succesiunea acestor transformări.
* Completează schemele de reacție reprezentînd proprietățile caracteristice ale acizilor carboxilici și indică clasele de compuși în care se încadrează fiecare produs de reacție :

$$R\text{-}COOH + NH_3 \rightarrow \ldots\ldots \xrightarrow{-H_2O} \ldots\ldots$$

$$R\text{-}COOH + PCl_5 \rightarrow \ldots\ldots + \ldots\ldots + HCl$$

$$R\text{-}COOH + \ldots \rightarrow R\text{-}COOR' + \ldots\ldots$$

$$R\text{-}COOH + \ldots \xrightarrow{-?} CH_2(Cl)\text{-}COOH$$

Variantele prezentate au — desigur — caracter orientativ. Ele comportă încă îmbunătățiri și modificări — după condițiile concrete ale predării chimiei în fiecare școală și potrivit capacității creatoare a profesorului.

Ne exprimăm speranța că modelele prezentate vor fi în măsură să sugereze noi direcții pentru elaborarea unor modele mai perfecționate, menite să contribuie la obținerea unor randamente superioare în activitatea de învățare a chimiei de către elevi.

FUNDAMENTAREA CUNOȘTINȚELOR LA ECOLOGIE PRIN MUNCA DE CERCETARE

Prof. dr. I. MIRCEA FIZITEA
com. Periam, jud. Timiș

În cadrul învățămîntului biologic, din ciclul gimnazial, cunoștințele fundamentale despre lumea vie, structurate în spiritul logicii didacticii și științei, contribuie la formarea și dezvoltarea concepției științifice despre natură și societate.

Studierea relațiilor reciproce între viețuitoare și mediul înconjurător, la obiectul ecologie, clasa a VIII-a, vizează raporturile dintre disciplinele biologice, începînd cu botanica și terminînd cu anatomia, fiziologia și igiena omului, precum și raporturile interdisciplinare : biologie-geografie-matematică-chimie-fizică.

Aspectele esențiale ale dinamicii evoluției viețuitoarelor, în cadrul relațiilor strînse cu mediul înconjurător, conduc spre acumularea la elevi a unui sistem de cunoștințe temeinic fundamentat cu privire la procesele cele mai importante ale complexității relațiilor organism-mediu.

Restructurarea cunoștințelor elevilor, despre plante și animale, pe baza principiilor ecologice, reclamă implicarea obser-

vării directe a diverselor fenomene care se desfășoară în mediul natural al viețuitoarelor, precum și integrarea acestora prin prisma conținutului noilor cunoștințe dobîndite.

În cele ce urmează mă voi referi la unele aspecte privind fundamentarea cunoștințelor elevilor, prin munca de cercetare, la obiectul ecologie.

LECȚIILE DE ECOLOGIE, ORGANIZATE ȘI DESFĂȘURATE în ambianța favorabilă a cadrului natural, propus în studiu, reprezintă o sursă inegalabilă în dobîndirea noilor cunoștințe de către elevi, creează condiții favorabile formării și dezvoltării, la elevi, a capacității de cunoaștere, a spiritului de investigație științifică, precum și folosirea metodelor și tehnicilor de lucru adecvate.

Pornind de la aceste considerente, am organizat lecții de ecologie, la clasa a VIII-a, în scopul fundamentării cunoștințelor elevilor, prin munca de cercetare directă, privind alcătuirea și aspectele sezoniere ale ecosistemului din pădurea de luncă a rîului Mureș, de la Periam-Port, județul Timiș.

Conținutul acestor lecții s-a bazat, în principal, pe datele furnizate cu ocazia observării directe a fizionomiei mediilor naturale, a populațiilor de plante și animale specifice unui biotop și asociate în cadrul biocenozei.

Excursiile ecologice, pe care le-am organizat, la anumite intervale de timp, au prilejuit studii aprofundate și comparative, referitoare la aspectele sezoniere ale ecosistemului pădurii de zăvoi și lunca inundabilă a Mureșului, în cadrul „laboratorului viu".

Aceste excursii de studiu și documentare, prin modul de organizare, desfășurare și finalizare, au oferit posibilitatea elevilor de a se familiariza cu activitatea independentă de explorare a interrelațiilor factorilor abiotici și biotici, fiind exponentul unor valențe formative ale predării-învățării.

În prealabil, pe baza datelor bibliografice cît și a observațiilor personale, am prezentat elevilor unele aspecte referitoare la condițiile fizico-geografice ale ecosistemului care urmează a fi studiat: așezare și limite, structura geologică, scurtă privire asupra climei, rețeaua hidrografică și o succintă analiză a faunei, florei și vegetației din pădurea Mureșului.

În aceste excursii de studiu, am organizat clasa în patru grupe de cîte cinci elevi, revenind fiecărui elev o atribuție precisă: observarea atentă a biotopului, a fizionomiei biocenozei, determinarea speciilor de plante ierboase și lemnoase, stabilirea fazei fenologice, luarea datelor biometrice, determinarea animalelor, luarea probelor de sol pentru aflarea pH-ului, recoltarea probelor de apă cu ajutorul fileului planctonic, măsurarea temperaturii apei la diferite adîncimi, a temperaturii aerului în interiorul pădurii, în lizieră și în afara pădurii, înscrierea datelor în caietul de observații, alte constatări curente.

Studiind alcătuirea ecosistemului pădurii din lunca Mureșului, elevii s-au putut convinge că fiecare ecosistem reprezintă o unitate specifică.

Pădurea de luncă se deosebește de zăvoi printr-o sumă importantă de factori, ca și liziera din interiorul pădurii. Aceste deosebiri se referă la componența floristică, coronamentul arborilor, stratificația pădurii, înfățișarea ei generală, compoziția razelor de lumină, temperatura aerului, curenții de aer, aspectul vegetației ș.a.

Deosebirile se răsfrîng implicit și asupra speciilor de plante și animale, a numărului indivizilor care populează biotopurile respective.

Viețuitoarele fiind strîns legate de componentele biotopului, în cadrul ecosistemelor, se realizează anumite sensuri de circulație a hranei prin lanțuri, niveluri și noduri trofice, pe care elevii le-au stabilit cu discernămînt, atît în pădurea de luncă, cît și în apa rîului Mureș, ca mediu de viață cu particularități distincte.

Aspectele sezoniere ale ecosistemelor, studiate cu ocazia excursiilor repetate, efectuate în pădurea de luncă a Mureșului, au întărit convingerea elevilor că ansamblul fizionomiei ecosistemului este determinat de particularitățile condițiilor meteorologice: temperatură, umiditate, curenți de aer etc.

În timpul activităților desfășurate în teren, fiecare grupă de elevi avea de completat fișe de muncă independentă și fișe de consemnări, astfel încît observațiile și datele obținute, în urma efectuării acestui studiu, au fost inserate în fișe și tabele.

Fișe de muncă independentă

Fișa nr. 1:

Grupa I: Care sînt speciile de plante lemnoase din pădurea de luncă?

Grupa a II-a: Care sînt speciile de plante ierboase din pădurea de luncă?

Grupa a III-a: Care sînt speciile de plante lemnoase din pădurea de zăvoi?

Grupa a IV-a: Care sînt speciile de plante ierboase din pădurea de zăvoi?

Fișa nr. 2:

Grupa I: Care sînt plantele medicinale pe care le-ați întîlnit?

Grupa a II-a: Care sînt plantele toxice pe care le-ați întîlnit?

Grupa a III-a: Care sînt plantele melifere pe care le-ați întîlnit?

Grupa a IV-a: Care sînt plantele furajere pe care le-ați întîlnit?

Fișa nr. 3:

Grupa I: Unde cuibărește șorecarul? Care este explicația?

Grupa a II-a: Unde cuibărește ciocănitoarea? Care este explicația?

Grupa a III-a: Unde cuibărește graurele? Care este explicația?

Grupa a IV-a : Unde cuibărește cioara ? Care este explicația ?

Fișa nr. 4 :

Grupa I : Numărați cuiburile de șorecar pe suprafața de 1 000 mp. ! Ce concluzii trageți ?

Grupa a II-a : Numărați cuiburile de ciocănitoare pe suprafața de 1 000 mp. ! Ce concluzii trageți ?

Grupa a III-a : Numărați cuiburile de graure pe suprafața de 1 000 mp. ! Ce concluzii trageți ?

Grupa a IV-a : Numărați cuiburile de cioară de pe suprafața de 1 000 mp. ! Ce concluzii trageți ?

Fișa nr. 5 :

Grupa I : Dați exemplu de lanț trofic cu patru verigi, din pădurea de luncă !

Grupa a II-a : Dați exemplu de lanț trofic cu patru verigi, din pădurea de zăvoi !

Grupa a III-a : Dați exemplu de lanț trofic cu patru verigi, de la suprafața apei rîului Mureș !

Grupa a IV-a : Dați exemplu de lanț trofic cu patru verigi, din masa apei rîului Mureș !

Fișa nr. 6 :

Grupa I : Cînd ați întîlnit plante cu bulbi și rizomi în faza de înflorire ? Care este explicația ?

Grupa a II-a : Cînd au înflorit arborii în pădurea Mureșului ? Care este explicația ?

Grupa a III-a : Cînd ați întîlnit primii batracieni ? Care este explicația ?

Grupa a IV-a : Cînd ați auzit primul cîntec de cuc ? Care este explicația ?

Fișa nr. 7 :

Grupa I : Notați numele și numărul mamiferelor întîlnite !

Grupa a II-a : Notați numele și numărul păsărilor întîlnite !

Grupa a III-a : Notați numele și numărul reptilelor întîlnite !

Grupa a IV-a : Notați numele și numărul batracienilor întîlniți !

Fișa nr. 8 :

Grupa I : Care sînt peștii din apa rîului Mureș ?

Grupa a II-a : Care sînt peștii mai frecvenți din apa rîului Mureș ?

Grupa a III-a : Care sînt zilele cu pescuit foarte bogat ?

Grupa a IV-a : Care sînt factorii poluanți pentru apa rîului Mureș ?

Fișe de consemnări:

Fișa nr. 1 : Studiul alcătuirii ecosistemului

Grupa I :

Nr. crt.	Biotopul	Data	Ora	PLANTE		ANIMALE		Observ.
				Ierboase	Lemnoase	Nevertebrate	Vertebrate	

Fișa nr. 2: Date biometrice la arbori

Grupa a II-a :

Nr. crt.	Locul	Specia	Originea	Circumferința/m			Diametrul	Înălțimea	Coroana		Starea de vegetație	Obs.
				la sol	1,60	1,90			Proiecția	Forma		

Fișa nr. 3 : Date biometrice ale aparatului foliar la arbori

Grupa a III-a :

Nr. crt.	Specia	Biotopul	Media dimensiunilor/cm.				Observații
			Lungimea		Lățimea		
			Data	Data	Data	Data	

Fişa nr. 4 : Faze fenologice la arbori
Grupa a IV-a :

Nr. crt.	Specia	Biotopul	Înmugurirea	Înfrunzirea	Înfloriri rae	Fructul		Căderea frunzelor	Obs.
						Formare	Maturizare		

Dezvoltarea aptitudinilor şi a interesului elevilor pentru studiul florei şi faunei locale s-au conturat şi cu ocazia adunării materialului floristic sau faunistic şi conservarea lui, în vederea îmbogăţirii colecţiilor laboratorului de biologie al şcolii.

Analiza atentă a datelor obţinute are avantajul restructurării cunoştinţelor precedente ale elevilor şi integrării lor, prin conţinutul noilor informaţii într-un sistem unitar, care sporeşte interesul elevilor în vederea cunoaşterii relaţiilor atît de complexe dintre vieţuitoare şi mediul lor de viaţă.

Prelucrarea şi interpretarea datelor, precum şi concluziile formulate au oferit elevilor un interesant dialog al muncii intelectuale, în care s-a reliefat, cu pregnanţă, spiritul de iniţiativă şi gîndire creatoare.

S-a conturat, şi de această dată, ideea mereu actuală a ocrotirii pădurii în ansamblul ei, ca parte integrantă a manifestărilor generale de protejare a mediului înconjurător, în totalitatea sa, devenită un imperativ stringent al zilelor noastre.

Concluzii

— Funcţia polivalentă a antrenării elevilor în cercetarea ştiinţifică, la biologie, justifică prioritatea formativă a metodei problematizării şi învăţării prin descoperire, în cadrul lecţiilor desfăşurate în „laboratorul viu" din mijlocul naturii.

— Organizarea şi desfăşurarea activităţii de cercetare la ecologie are avantajul înţelegerii directe şi active a temelor propuse în studiu, conştientizînd participarea fiecărui elev la elucidarea „labirintului" lumii vii.

— Eficienţa instructiv-educativă a muncii de cercetare constă şi în formarea şi dezvoltarea priceperilor, a deprinderilor de aplicare a metodologiei şi tehnicii de lucru utilizate în munca de cercetare ştiinţifică.

— Cu prilejul acestor activităţi elevii au posibilitatea de a urmări şi confrunta, de a interpreta şi concluziona elementele particulare şi generale ale vieţii plantelor şi animalelor, în strînsă interdependenţă cu factorii mediului în care se află.

— Ambianţa favorabilă lucrului în grup măreşte încrederea în forţele proprii şi ale colegilor, prefigurează trăsăturile caracteristice personalităţii elevilor, întăreşte spiritul de colaborare şi dezvoltă perseverenţa în muncă.

— Educaţia patriotică, ştiinţifică, eficientă, realizată cu prilejul organizării şi desfăşurării lecţiilor-excursie, lărgeşte sfera acţiunilor, componentelor multilaterale ale amplului program de perfecţionare a activităţii de predare-învăţare din şcoală.

BIBLIOGRAFIE

1. ANGHEL G., RĂVĂRUŢ M., TURCU G., *Geobotanica*, Ed. Ceres, Bucureşti, 1971.
2. BIZEREA M., *Cadrul natural şi social al Banatului, Aspecte din flora şi fauna Banatului*, Societatea de ştiinţe biologice, Filiala Timişoara, Universitatea din Timişoara, Facultatea de ştiinţe naturale 1972.
3. BORZA A., BOŞCAIU N., *Introducere în studiul covorului vegetal*, Ed. Academiei R.S.R., Bucureşti, 1965.
4. BUŞNIŢĂ T., ALEXANDRESCU I., *Atlasul peştilor din R. S. România*, Ed. a II-a Ed. Ceres, Bucureşti, 1971.
5. CĂŞERIU C., *Excursia-vizită, mijloc important de educare patriotică a elevilor*, Revista „Natura", Bucureşti, 1971.
6. CIURCHEA M., *Metodica predării ştiinţelor biologice*, Ed. a II-a uz intern, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1976.
7. CSURÖS ST., *Orientări actuale în geobotanică, Contribuţii botanice* Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, 1976.
8. FIZITEA M., *Observaţii fenologice asupra unor specii de plante lemnoase*, Lucrări ale sesiunii de comunicări ştiinţifice, secţia Biologie, Universitatea din Timişoara, Facultatea de ştiinţe naturale, Timişoara, 1975.
9. GARMS, H., *Pflanzen und Tiere Europas*, Deucher Turchenbuch Verlag, Hamburg, 1972.
10. GRIGORE S., SCHRÖTT L., *Flora şi vegetaţia Banatului, Aspecte din flora şi vegetaţia Banatului*, Timişoara, 1972.
11. OPRIŞ T., *Botanica distractivă*, Ed. Albatros, 1973.
12. POP I., *Paşi prin lumea păsărilor*, Ed. tineretului, 1965.
13. POP I., *Biogeografia ecologică*, vol. I, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1977.
14. RADU D., *Păsările din Carpaţi*, Ed. Academiei R.S.R., Bucureşti, 1967.
15. TODOR I., *Mic atlas de plante din flora R.S.R.*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.
16. ŢOPA L., *Individualizarea şi munca pe grupe în şcoală*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1971.
17. * * * *Flora R.P.R.—R.S.R.*, Editura Academei R.P.R. şi Ed. Academiei R.S.R., Bucureşti, 1952—1976.

EDUCAȚIA MATERIALIST-ȘTIINȚIFICĂ ȘI ATEISTĂ A ELEVILOR — PARTE COMPONENTĂ A ACTULUI EDUCATIV

Prof. univ. dr. GH. AL. CAZAN

Educația materialist-științifică și ateistă a elevilor și, desigur, nu numai a lor, este una dintre cele mai complexe activități atît prin natura factorilor pe care îi implică, cît și prin finalitatea ei, prin scopul pe care îl vrea realizat.

În esența ei, educația materialist-științifică și ateistă vizează formarea și dezvoltarea unei concepții despre lume care să-și asume lumea în naturalitatea (obiectivitatea) ei și, pe de altă parte, a unei concepții care să facă din lume obiect al acțiunii transformatoare a omului.

Procesul de formare și, corelativ, de dezvoltare a unei conștiințe materialist-științifice și ateiste nu se reduce, după părerea noastră, la un singur termen al expresiei („educație materialist-științifică" sau „educație ateistă") și, prin urmare, nu se identifică, așa cum se poate crede cu realizarea fie a educației materialist-științifice, fie a educației ateiste. Dimpotrivă, a realiza educația materialist-științifică și ateistă impune necesitatea conștiinței că și-ul este conjuctiv și nu poate decît cu prețul erorii să se transforme în disjuncție, sau că teoria educației materialist-științifice și ateiste nu este constituită din două părți care pot fi tratate, în viziunea noastră, separat, distinct, ca etape care nu se presupun sau nu se condiționează reciproc; dimpotrivă, sîntem în prezența unei viziuni care realizează conjuncția într-un mod unitar dialectic, iar realizarea acestei conjuncții derivă pe de o parte din particularitățile afirmării istorice a materialismului, a relației sale cu ateismul și, nu în ultimul rînd, din nevoia personalității de a se afirma ca unitate în cadrul sistemului său de raportare universală la fenomene ale naturii, societății și gîndirii, la fenomenul conștiinței de sine, și al trăirilor proprii.

NEÎNDOIOS, NEVOIA UNITĂȚII PERSONALITĂȚII sau a manifestării unitare a acesteia se împlinește în funcție de factorii obiectivi social-istorici, de condițiile create și oferite individului de anumite tipuri ale societății umane, de gradul dezvoltării științei și a culturii, de factorii instituționali care asigură (sau nu) relații nemijlocite (sau mijlocite) ale omului, (ori ale grupurilor și claselor sociale) cu rezultatele științelor etc.

Credem că respectînd logica procesului istorico-filozofic trebuie să observăm pe de o parte că materialismul a implicat, ca o concluzie a sa, ateismul, dar pe de altă parte, trebuie, de asemenea, să observăm că ateismul nu a fost cu necesitate **numai** o concluzie a materialismului. Dacă într-adevăr, mai ales în perioada antică și modernă, ateismul (sigur, și el în anumite forme) era implicat în materialism, sau era o consecință a acestuia, în epoca contemporană ateismul este împărtășit și dezvoltat chiar în cadrul unor orientări idealiste.

Ceea ce este specific concepției noastre despre corelația materialism-ateism rezidă însă pe de o parte în consecvența materialismului și caracterul **complet** al acestuia (procese ale naturii, societății, gîndirii, ale vieții omului) și, pe de altă parte, în unitatea dialectică dintre materialism și ateism, în faptul că materialismul dialectic și istoric este un ateism consecvent, iar ateismul marxist, la rîndul său, este el însuși complet și consecvent.

Termenul de ştiinţific, la rîndul său, ne apare nu numai ca o determinare a materialismului, deci nu numai ca notă care particularizează o formă a sa, ci şi ca nevoie constantă de **punere în relaţie a materialismului cu ştiinţa**, de **raportare a unei concepţii generale despre lume la rezultatele ştiinţelor „particulare"**.

Privită din această perspectivă, **educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă este în** acelaşi timp **o educaţie în spiritul filozofiei materialiste, deci al materialismului dialectic, al ştiinţelor naturii şi al unei viziuni materialist-ştiinţifice despre religie.**

Evident, termenul de ateism are, etimologic, un sens negativ; el semnifică negaţia religiei ceea ce nu înseamnă, desigur, în cazul ateismului marxist, o negaţie metafizică a acesteia, ci o explicaţie cauzală însoţită de ilustrarea rolului social în diferite etape istorice. Ateismul marxist este, în acelaşi timp, analitic şi critic.

EDUCAŢIA MATERIALIST-ŞTIINŢIFICĂ ŞI ATEISTĂ comportă, prin urmare, **un conţinut filozofic general, unul ştiinţific şi o analiză critică a religiei.** Reducerea ansamblului componentelor şi a sensului unic la unul sau altul din aspectele totului coincide cu fixarea unei strategii care poate avea, şi realmente are, consecinţe, de cele mai multe ori limitative în planul educaţiei prestate, deci al muncii educative ca atare.

Cu aceasta vrem să subliniem că **educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă solicită, în egală măsură, ansamblul disciplinelor predate în şcoală, ea fiind, din acest punct de vedere, o necesitate care urmează să fie obiectivată de orice educator,** indiferent de obiectul său. În practica şcolară există, la unii profesori, concepţia pe care am întîlnit-o mai ales cu prilejul unor dezbateri sau cu prilejul examenelor de definitivat ori grad că educaţia materialist-ştiinţifică este „apanajul" şi datoria profesorilor de ştiinţe sociale în general, a celor de filozofie în special. Solicitaţi să răspundă cum anume realizează prin disciplinele pe care le predau formarea concepţiei materialist-ştiinţifice şi ateiste a elevilor, numeroşi profesori au oferit teze cu caracter de maximă generalitate, cele mai multe vide de conţinut şi care, în ultimă instanţă, au susţinut că educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă revine profesorului de filozofie.

Ar fi simplist să susţinem că educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă reprezintă singurul obiectiv al educaţiei şcolare, sau că orice lecţie, indiferent de conţinutul ei, urmează să se „încheie" cu „teze" ateiste. Dar, pe de altă parte, ni se pare că **educaţia materialist-ştiinţifică şi ateistă nu poate fi ocolită de profesor, fie el profesor de fizică, matematică, chimie, biologie** etc., **aceasta cu atît mai mult cu cît fiecare disciplină în parte operează,** volens-nolens, **cu noţiuni şi categorii filozofice, trimite la o concepţie generală despre lume şi implică nevoia unei atitudini valorizatoare a fenomenelor şi a teoremelor abordate.**

Problema pe care practica şcolară o ridică, dar mai ales pe care o resimt ca atare elevii, este aceea a unei explicaţii plauzibile, adică a uneia care să nu caute cu orice chip interpretarea care nu convine teoriei, tezei, descrierii unui fenomen sau anumitor grupe de fenomene circumscrise unui anumit domeniu al ştiinţei. Orice interpretare forţată, care pierde sau alungă din mai multe cauze, cele mai numeorase de ordin subiectiv-informative, nuanţele, care postulează fără a deduce, care are un caracter informativ şi nu unul logic, orice interpretare, deci, care se „sfieşte" în faţa demonstraţiei, tulbură şi derutează conştiinţa elevului, produce dezechilibru nu numai la nivelul organizării conceptelor dar şi la cel al afectivităţii, al trăirilor şi al disponibilităţilor afective de receptare a fenomenelor.

Realizarea unei educaţii materialist-ştiinţifice şi ateiste a elevilor gîndită ca parte indispensabilă a formării conştiinţei socialiste a elevilor reclamă, aşadar, satisfacerea a cel puţin patru condiţii: 1) **cunoaşterea temeinică a materialismului dialectic şi istoric; cunoaşterea,** de asemenea, **temeinică a disciplinei de specialitate;** 3) **învăţarea modalităţii ştiinţifice de critică a religiei şi** 4) **arta de a opera cu relaţii implicate în faptul (teoria) analizat(ă) şi de a efectua demonstraţii convingătoare.**

Acestea sînt după părerea noastră condiţii necesare; ele nu sînt însă şi suficiente. Din contră sau, mai exact, odată cu ele intră în joc şi o serie de alţi factori de mare complexitate, un ansamblu de relaţii subtile, de raporturi mijlocite şi nemijlocite, un cîmp existenţial care se întinde de la individ considerat în totalitatea ideilor, reprezentărilor şi trăirilor sale şi pînă la mediul care-l înconjură (familie, grup, relaţii sociale), dominante ale statu-quo-ului socio-economic, politic, ideologic etc.

FĂRĂ A AVEA PRETENŢIA UNEI ANALIZE EXHAUSTIVE, ba gîndind chiar că aceasta este imposibilă în cadrul de faţă, apreciem totuşi ceea ce este mai degrabă o indicaţie a unei atitudini şi a unei soluţii, că **în educarea materialist-ştiinţifică şi ateistă a elevilor este necesară cunoaşterea psihologiei elevului,** a sensibilităţii sale, a gradului său de dezvoltare intelectuală, corelativ cu **cunoaşterea condiţiilor în care trăieşte, a influenţelor cărora îi este deschis sau pe care este nevoit** (în anumite situaţii) **să le suporte.**

Orice activitate rutinieră, tratarea globală, nediferențiată a elevilor, considerarea lor ca obiect al educației și nu ca subiect al acesteia, fixarea elevului ca existență abstractă și nu ca realitate concretă, vie, ca ființă cu o infinitate de trebuințe și aspirații care nu se acordează totdeauna între ele (mai ales la o anumită vîrstă) — toate acestea conduc la eșecul educației materialist-științifice și ateiste. Mai mult decît atît, după cum demonstrează cercetările psihopedagogice și sociologice, tratarea rutinieră cvasidogmatică a elevilor, inaderența actului educativ la condițiile specifice ale elevului lasă timp liber acțiunii unor factori și reprezentări, unor ideologii care, prin natura lor, sînt în totală opoziție cu cerințele obiective ale formării și dezvoltării unei reflectări adecvate a lumii naturale și sociale.

Asupra acestora din urmă merită, oarecum, să facem un scurt popas, cu atît mai mult cu cît ele proliferează azi în lumea contemporană și încearcă, prin cele mai diverse mijloace, să capteze conștiința pentru a face din ea un instrument al intereselor retrograde.

Două exemple s-ar putea să fie semnificative prin proporțiile și semnificațiile lor: 1) proliferarea în țara noastră a sectelor, cu deosebire ale celor neoprotestanți, inițiativa acestora de a prozelita, orientarea lor tot mai interesată spre acele categorii ale populației care nu se află în posesia unui înalt grad de cultură ca și spre unele categorii ale tineretului; 2) proliferarea, pe plan internațional, în țările capitaliste, inclusiv și mai ales în cele dezvoltate, a misticismului și iraționalismului, precum și inserția accentuată a misticismului și iraționalismului în fenomenele politice, o inserție care capătă forma sa brutală, agresivă și profund antiumană — în neofascism.

Caracteristic tuturor mișcărilor sectante, a celor care se situează în afara legii mai ales, este misticismul împins pînă la anularea rațiunii, și prin urmare, pînă la voința de transformare a individului într-un instrument orb, în obiect de manipulare psihologică, în ființă nefericită în raport cu mediul și cu el însuși.

Maladia misticismului coboară cu impreciziuni în adîncurile sufletului și vrea să pună stăpînire pe mișcarea subtilă a sufletului omenesc. Nu facem o licență dacă susținem că ea cuprinde ca o plasă, din mii de ochiuri croită, reacții fundamentale ale psihicului uman, că psihicul omenesc, pradă misticismului, este un reflex contorsionat, extrem de dureros, al unei vieți a omului care-și împrăștie propria sa natură într-o natură imaginată, un reflex al suferinței care transformă suferința într-o nesfîrșită nevoie de suferință. Dar nu numai atît, și poate că nu exagerăm dacă susținem că suferința pe care misticul și-o asumă se transformă în bucurie a suferinței.

După părerea noastră, această transformare a suferinței în bucurie a suferinței este cheia deslușirii mecanismului psihologic al misticismului, secretul său ascuns și, pentru o gîndire scrutătoare, misterul dezvăluit al misticismului.

În tentativa lor de proliferare, unele secte pătrund deliberat în mediile cele mai diverse, folosind mijloacele de persuasiune care, nu de puține ori, dau rezultate scontate. Dotați cu mijloace moderne, solicitînd, pînă la producerea stărilor paradoxale, sensibilitatea unor oameni, speculînd în favoarea sectei, neajunsurile din viața oamenilor și, pe de altă parte, comportamentul birocratic, lipsa de solicitudine a unor organe sau indivizi învestiți cu funcții sociale, sectele neoprotestante ilegale își orientează în fond activitatea spre subminarea încrederii oamenilor în realizarea fericirii lor pe pămînt, spre răpirea oricărei speranțe a omului în forța și capacitatea sa. În aceeași măsură ele vizează subminarea încrederii în socialism. Încălcînd deliberat legea, unii dintre sectanți se situează pe poziții ostile societății noastre, denigrează realitatea social-politică și economică din România, denaturează conștient și rău intenționat sistemul drepturilor și libertăților socialiste.

Sub masca „Dreptului la credință", unul de altfel garantat de lege, ei transformă credința în politică și dau credinței o evidentă orientare antisocialistă și antidemocratică. Credem că în cadrul sectelor ilegale, dar nu numai al lor, se manifestă concepții și practici profund antiumane și antidemocratice. Concepția celor aleși, „a celor chemați", ideea că sfîrșitul lumii le va asigura numai lor „fericirea", dacă facem abstracție de conținutul lor iluzoriu, susțin inegalitatea oamenilor pe pămînt și vor, după criterii arbitrare, menținerea inegalității.

Cunoașterea doctrinelor sectelor și a cultelor ca și a cauzelor obiective și subiective care le generează și le mențin este o necesitate implicată în actul educativ, în acea nevoie permanentă de formare a unui om în stare să se asume pe sine însuși, să înțeleagă natura și rostul lui în lumea aceasta, singura existentă, în stare, de asemenea, să înțeleagă că religia nu este, cum spunea Marx, decît soarele iluzoriu care se învîrte în jurul omului înainte ca omul să se fi învîrtit în jurul lui însuși.

Recrudescența misticismului și a iraționalismului în țări din Occidentul Europei și în S.U.A. este condiționată, primordial, de criza sistemului capitalist contemporan și constituie, pe de altă parte, una din expresiile crizei ideologiei burgheze contemporane.

Recrudescența misticismului este atestată nu numai de înrîurirea practicilor mistice, ci și de publicarea a numeroase

lucrări în care misticismul este prezentat ca singura alternativă la realităţile economico-sociale şi politice ale capitalismului, lăsînd astfel neschimbată societatea civilă şi relaţiile politice ale sistemului capitalist, sensul singurului şi autenticului protest.

ÎNCADRUL UNOR ORIENTĂRI FILOZOFICE, susţinute şi promovate prin cele mai diverse mijloace, oferindu-li-se coloanele ziarelor şi revistelor, edituri, radioul, televiziunea — se încearcă, în acelaşi timp cu promovarea spiritualismului, acreditarea ideii după care forţa este factorul determinant al istoriei, iar dominaţia oamenilor de către oameni însoţeşte totdeauna, viaţa istorică. „Specifice" „noii poziţii", ideile de mai sus, cărora li se adaugă o situare netă a reprezentanţilor ei pe poziţii antidemocratice, anticomuniste, culminează în lucrările lui Ph. Némo, B. H. Lévy, J. M. Benoist etc. cu propunerea unui „nou" model al omului deschis experienţei transcendente : omul religios.

În numele acestui „nou" model se desfăşoară o pe cît de acerbă pe atît de neîntemeiată „critică" a umanismelor şi se susţine, ca un corolar, „moartea" tuturor umanismelor.

Ideea „omului religios" se asociază, aşadar, cu ideea morţii umanismelor ; la limită, şi nu numai la limită, aceasta echivalează cu promovarea antiumanismului. O teorie spiritualistă nu putea sfîrşi decît în apologia religiei, iar apologia religiei are ca premisă şi corolar antiumanismul.

Aceasta este şi cauza pentru care, oricît s-ar dezice „noii filozofi", concepţia lor a servit „noii drepte" de orientare fascistă, reprezentată de Alaine de Benoist şi L. Pauwels. Or, „noua dreaptă", prin elitismul pe care îl vrea altoit pe denaturarea rezultatelor geneticii, este o teorie a inegalităţii sociale, negare brutală a drepturilor şi libertăţilor democratice, apologie făţişă a practicilor barbare ale mişcărilor fasciste de altădată, reînnoire a „cultului forţei", al „distrugerii" etc.

Lumea nu poate să nu reacţioneze într-un fel sau altul faţă de renaşterea misticismului, a iraţionalismului, de reînvierea şi preluarea lor de către neofascism. Tocmai de aceea, în practica educativă, trebuie să se ţină seama de complexitatea acestor fenomene, de influenţa lor nocivă, de rostul şi intenţiile lor.

SPIRIT COMBATIV, REVOLUŢIONAR ÎN EDUCAŢIA MATERIALIST-ŞTIINŢIFICĂ A TINERETULUI

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Învăţămîntul, conform indicaţiilor documentelor de partid, trebuie să pună în centrul activităţii sale, în permanenţă, combativitatea revoluţionară faţă de manifestările retrograde ale partizanilor filozofiei idealiste de diferite nuanţe : „Este necesar — arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu — la Plenara Comună a C.C. al P.C.R. şi Consiliului Suprem al Dezvoltării Economico-Sociale a României — să acordăm mai multă atenţie educării şi formării omului nou, ridicării conştiinţei socialiste a maselor, a activităţii politico-ideologice. Să fim mai activi în afirmarea concepţiilor noastre filozofice, revoluţionare, despre lume şi societate, să fim mai combativi, să nu închidem ochii sau să lăsăm cale liberă diferitelor concepţii retrograde, înapoiate" [1].

În spiritul celor menţionate, ridicarea nivelului la învăţătură al tineretului **constituie un punct de plecare pe drumul însuşirii ştiinţei, al formării şi consolidării convingerilor comuniste. Deoarece ridicarea nivelului la învăţătură a tineretului o înregistrăm ca efect al unor măsuri preliminare, dirijate în mod sistematic, amplele acţiuni de perfecţionare a învăţămîntului urmăresc cu insistenţă** accentuarea caracterului ştiinţific al acestuia, legarea tot mai strînsă cu practica

[1] „Scînteia", sîmbătă 7 iulie 1979, p. 3.

construcției socialiste din țara noastră, integrarea cu cercetarea și producția.

PROGRAMELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT care delimitează cantitativ și calitativ cunoștințele pe care elevii trebuie să le însușească în mod progresiv la fiecare disciplină reprezintă un elaborat științifico-metodic de cea mai mare importanță. În concepția de elaborare a lor și în structurile tematice ele exprimă materialitatea lumii (fizică, chimie, biologie etc.), dialectica fenomenelor convertite metodic în cunoștințe.

Prezentarea unilaterală a fenomenelor, exclusiv în cadrul disciplinei de învățămînt, fără corelație pe orizontală, fără puncte de interferență între discipline, într-o epocă în care științele se integrează pentru o mai eficientă **elaborare a generalului din componentele care-l particularizează,** scad din modernitatea procesului de învățămînt, îl cantonează într-o practică metodologic depășită. Consecința unei asemenea practici este fărîmițarea disciplinelor de învățămînt cu prejudicii evidente în formarea unei viziuni globale asupra fenomenelor, a sesizării interdependenței dintre acestea, manifestată în unitatea lor dinamică. Contradicția se explică prin **caracterul încă conservator al învățămîntului,** subordonat unor tradiții instituționalizate, în raport cu dezvoltarea alertă a științei și tehnicii.

Acțiunile de perfecționare, organizate în acest scop, vizează în mod deosebit:

— **esențializarea cunoștințelor din programele de învățămînt,** în concordanță cu datele moderne ale științei;

— **extinderea caracterului experimental-aplicativ al procesului de predare-învățare;**

— **dezvoltarea și modernizarea bazei didactico-materiale a învățămîntului;**

— **diversificarea, multiplicarea și democratizarea continuă a relației profesor-elev;**

— **interdisciplinaritatea** — realizabilă atît prin revizuirea tematicii disciplinelor corelate, precum și prin înnoirea metodologiilor de aplicare a prevederilor programelor în procesul de predare-învățare.

Introducerea în practica didactică a unor forme, mijloace și metode mai sugestive, cu ecou mai mare în ceea ce privește formarea convingerilor științifice ale elevilor și finalizarea acestora în comportamente revoluționare, accentuarea fundamentului filozofic al științei, sînt cîteva cerințe în sprijinul formării elevilor în spiritul concepției revoluționare despre lume — materialist-dialectice.

Din punct de vedere metodic, **lecțiile de recapitulare** din cadrul fiecărei discipline de învățămînt pot fi concepute ca **lecții de sinteză interdisciplinară,** care să releve și să motiveze filozofic conceptele pe care elevii și le-au însușit cu valoarea unor unelte de lucru pe calea cunoașterii.

Procedînd astfel, vom sublinia și valențele metodologice ale dobîndirii cunoștințelor, mai importantă fiind calea, instrumentele intelectuale și experimentale de acces la știință, decît înmagazinarea în memorie a unor **date valabile în acest moment, dar invalidate în cel următor.**

PLANURILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT CA ȘI PROGRAMELE nu constituie prin ele însele o garanție a educației științifice a elevilor, aceasta fiind condiționată de **gradul de pregătire științifico-metodică și politică a profesorului, de fermitatea propriilor convingeri, de inventivitatea procedeelor metodice, de menținerea în actualitate, prin studiu individual, a cunoștințelor de specialitate și a celor generale, de nivelul și caracterul procesului didactic.**

Pentru întregirea educației științifice a elevilor, **susținem oportunitatea cunoștințelor de geologie.** Mișcările tectonice ale scoarței terestre, manifestate uneori brutal, împing pe oameni spre religie și misticism. Chiar dacă știința nu a ajuns la puterea de a le stăpîni, rezumîndu-se la prevederea, înregistrarea și descrierea lor, explicația geologică a existenței și evoluției Terrei constituie o sursă de argumente obiective împotriva tezelor creaționiste.

De asemenea, într-o epocă a zborurilor interplanetare și a cuceririi Lunei de către om, mesager al unei civilizații tehnice, materialiste, **cunoștințele de astronomie,** de **astrofizică oferă date indubitabile asupra materialității Universului.**

Cu aceleași preocupări, **se impun cunoștințe mai ample despre determinarea biopsihică a persoanei umane, despre dialectica relației dintre ereditate-mediu-educație în lumina geneticii moderne,** precum și **determinarea psiho-socială a grupului,** care constituie cadrul integrator al individului în societate (familie, școală, întreprindere, organizație etc.).

În activitatea de educare a tineretului în spiritul concepției materialist-dialectice **un rol deosebit de important îl au acțiunile educative organizate și desfășurate atît în cadrul școlii, cît și în afara ei.**

Educația materialist-științifică mijlocește difuzarea unei informații validate, sprijină constituirea opiniei de masă pe baza acesteia, ea creează mobilitatea necesară pentru menținerea la temperatura sentimentelor, convingerilor și comportamentelor adecvate a filozofiei materialist-dialectice și istorice, leagă universalitatea științei de valențele ei patriotice și partinice, militante.

Metodologic, trebuie să avem în vedere opiniile lui V. I. Lenin în această problemă: „Împotriva prejudecăților religioase trebuie să luptăm cu foarte multă precauție; mult rău pricinuiesc aceia care introduc în această luptă o notă de jignire a sentimentului religios".

Educația materialist-științifică se conjugă cu educația patriotică și cu cea prin și pentru muncă, cu explorarea muncii și ca proces de cunoaștere.

Școala realizează mult, și poate și mai mult în educarea materialist-științifică a tineretului. Aceasta însă nu ca o problemă de campanie, ca un moment în procesul didactic, ci ca **o preocupare continuă**, formativă, de educare a tinerei generații în convingeri comuniste și patriotice, ca o problemă de structurare a personalității omului nou, multilateral dezvoltat.

COMBATIVITATEA ȘI PERSEVERENȚA educației materialist-științifice nu se justifică cu argumente de ordin statistic. Așa cum spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu : „Atunci cînd ne referim la educația tineretului, cînd este vorba despre unele neajunsuri, nu putem să judecăm în procente. Noi nu admitem nici în producție, la piese, rebuturi, iar la oameni cu atît mai puțin". Cuvintele secretarului general al partidului constituie motivația politico-morală a educației materialist-științifice, ea îi imprimă în mod necesar caracterul de generalitate.

EDUCAREA ȘI INSTRUIREA ELEVILOR ÎN PROCESUL MUNCII CREATOARE

Cercetător șt. TUDOREL MIRESCU,
prof. VALERIA MIRESCU

În evoluția actuală a științei despre educație, ca și pe planul general al progresului științei, se manifestă stringent necesitatea de a se stabili tot mai frecvente raporturi și interferențe. Pedagogia disciplinelor biologice, pentru a putea contribui plenar la realizarea scopului suprem al formării unitare a individului este nevoită să întindă punți de legătură spre domenii și patrimonii științifice și tehnice, care aparent nu au nici o legătură între ele. Astfel, pentru a asigura elevilor condiții de dezvoltare la nivel maxim a capacităților individuale [1], pentru depistarea din timp și promovarea spiritului novator al elevilor, a le oferi posibilități mutiple de a trăi profund emoția și bucuria de a aduce contribuții la perfecționarea învățămintului, a lărgi orizontul tehnologic și a dezvolta priceperi de cercetare științifică, am proiectat și desfășurat în colaborare cu elevii activități specifice mai multor domenii care au pretins din partea elevilor un grad sporit de măiestrie tehnico-practică. Cercetarea noastră și-a propus să-i antreneze pe elevi la înviorarea lecțiilor, la diminuarea monotoniei predării și învățării, prin inovarea, perfecționarea și diversificarea tehnicilor de predare-învățare.

ÎN PROCESUL PROPRIU-ZIS DE CREAȚIE SAU DE PERFECȚIONARE a instrumentelor de predare-învățare, cercetătorul, profesorul și elevii au fost tovarăși de muncă [2], însuflețiți de aceleași idealuri ale perfecționării învățămîntului, pentru a corespunde saltului calitativ determinat de revoluția științifică și tehnică.

Statutul social și prestigiul de care se bucură realizatorii mesajelor cinematografice a constituit o sursă motivațională destul de puternică, pentru a-i determina pe elevii care frecventează laboratorul de biologie de la Casa pionierilor și șoimilor patriei nr. 2 din municipiul București, să facă eforturi susținute pentru a-și însuși elemente ale A.B.C.-ului cinematografic și totodată să se angajeze cu toate forțele disponibile în activitatea de elaborare a unor mesaje cinematografice. Dorința de a reconstitui anumite fenomene din natură, de a însufleți pe ecran desene capabile să redea dinamismul unor procese ascunse, i-a determinat pe elevi să efectueze lucruri care aparent nu au nici o legătură cu pasiunea lor pentru biologie (executarea operațiilor pentru proiectarea sau executarea dispozitivelor

[1] MIRCEA HERIVAN, *Educația la timpul viitor*, Ed. Albatros, 1976, pag. 168.

[2] GIORGIO GOSTINI, *Instruirea euristică prin unități didactice*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1975, pag. 20.

anexe, utilizarea exponometrului pentru măsurarea cu precizie a intensității luminoase, executarea desenelor științifice sau tehnice, mînuirea aparatului de fotografiat și de filmat ș.a.m.d.).

Pe parcursul experimentului desfășurat am înregistrat operațiile pe care un elev este capabil să le desfășoare în timpul elaborării unui mesaj cinematografic de animație. Pentru a transforma ideile sau unitățile informaționale din manualul de clasa a VII-a, în imagini dinamice, clare și sugestive, li s-a oferit elevilor o libertate nelimitată de căutare, de inițiativă sau de opțiune.

ACTIVITĂȚILE PRELIMINARE DE ELABORARE ȘI EXPERIMENTARE a fișelor de învățare independentă (a seturilor de diapozitive, a modelelor didactice tridimensionale, a dispozitiveor didactice, a seturilor de imagini pentru flanelograf), a demonstrat elevilor existența căilor multiple și variate pentru predarea sau învățarea aceluiași conținut. Conștienți că după parcurgerea etapei de inițiere vor stăpîni un limbaj nou, un nou mijloc prin care vor putea să dea frîu liber imaginației creatoare ei s-au angajat într-un dialog fertil cu profesorul și colegii din echipa de elaborare, angajînd în acest dialog întreaga lor personalitate. Pe măsură ce elevii au învățat să lucreze mai bine, s-au eliberat de dependența față de îndrumările profesorului și au desfășurat activități independente. Pentru întocmirea scenariului regizoral elevii au fost nevoiți ca, pe lîngă unele tehnici care aparțin domeniului cinematografiei de animație, să aprofundeze conținutul din manual sau din unele lucrări de specialitate.

Deși au manifestat interes și seriozitate, elevii nu au acordat de la început prea mare importanță exercițiilor de introducere a filmului în caseta aparatului de filmat, proiectării sau executării unor dispozitive de copiat cu contralumină, introducerii sau scoaterii corecte din știfturi a cartoanelor desenate sau a foilor transparente, fixării rigide a aparatului de filmat, orientării corecte a surselor de iluminat, succesiunii stricte a desenelor etc. Treptat, prin experiență personală, fiecare elev s-a convins că toate operațiile sînt la fel de importante, că toate detaliile muncii de creație trebuie respectate cu strictețe și executate cu maximă responsabilitate, deoarece orice abatere, neglijență, neatenție sau nerespectare a anumitor reguli periclitează sau depreciază rezultatele întregii echipe de elaborare.

Două tentative de a realiza cu elevii filme didactice de animație (la Liceul „Ion Neculce" în anul școlar 1970—1971 și la Școala generală nr. 122 în anul școlar 1976—1977) s-au soldat cu eșecuri. Analiza cauzelor acestor nerealizări a condus la concluzia că, pentru a întări și menține proaspăt interesul elevilor pentru o astfel de activitate, care presupune efort susținut, deosebită perseverență și răbdare, trebuie găsite soluțiile cele mai eficiente. Ca urmare, am pornit de la premisa că fiecare desen de bază (fond, fundal) constituie pentru elevul care l-a executat o performanță. Pentru a-i încredința pe elevi că munca lor este importantă, am expus desenele lor la expoziția permanentă a laboratorului de la Casa pionierilor și șoimilor patriei nr. 2, am organizat o expoziție permanentă la Școala generală nr. 31, am expus lucrările lor la expozițiile organizate la nivelul sectorului, la simpozioane ale elevilor sau ale cadrelor didactice. Executarea după desenele elevilor a unor diapozitive sau seturi de imagini le-a întărit convingerea cu privire la utilitatea muncii lor. Aceste diapozitive și seturi de imagini vor însoți fișele de învățare independentă utilizate în procesul de învățămînt.

DINTRE POSIBILITĂȚILE CINEMATOGRAFULUI, le-am abordat cu prioritate pe cele care fac din cinematograf un auxiliar în munca de reconstituire a unor fenomene din natură, care nu se pot observa direct, ci numai se pot imagina. A fost necesar ca pe parcursul etapelor de elaborare elevii să dea dovadă de răbdare și încredere în îndrumările profesorului, pentru a reuși în cele din urmă ca tot ceea ce au imaginat împreună, să se transforme în imagini vii. Pentru aceasta elevii au învățat să deseneze etapele succesive ale unor procese, care, prin filmare imagine cu imagine, s-au transformat în manifestări semnificative pentru fenomenele care au loc în intimitatea organismului. Un examen serios l-a constituit strădania de a face ca imaginile să vorbească de la sine, chiar dacă filmul nu este însoțit de un comentariu pentru a le susține sau explica.

Dacă filmul realizat îi va determina pe spectatori să reflecteze asupra celor demonstrate, le va da răspunsul la unele întrebări pe care și le-au pus în diferite ocazii, îi va determina să facă comparații cu alte reprezentări anterioare, vom considera munca echipei de elaborare încununată de succes.

Am vrut să depășim limitele normale ale debutului nostru în calitate de autori ai unor astfel de mesaje și ne-am propus să inovăm procesul propriu-zis de creație filmică. Ca urmare, pentru realizarea filmului nu am pornit de la un scenariu propriu-zis. În loc de scenariu am utilizat conținutul manualului de clasa a VII-a de gimnaziu, care a fost selecționat după anumite criterii [3]. În schimb, am acordat o atenție deosebită întocmirii scenariului regizoral, pentru care am calculat cu minuțiozitate succesiunea strictă a desenelor, numărul de declanșări, de repetiții, durata în timp a fiecărui detaliu

[3] TUDOREL MIRESCU, VALERICA MIRESCU, *Criterii de elaborare a filmelor didactice de biologie*, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1969.

al mişcărilor, timpul necesar pentru perceperea planurilor, a stanţelor sau pentru comentariul profesorului. Dorinţa de a realiza un mesaj de calitate ne-a determinat să reluăm de la început, de mai multe ori munca de filmare, după ore întregi de strădanie. Aceeaşi dorinţă de a face accesibile procese ascunse din interiorul organismului ne-a determinat să executăm cu promptitudine indicaţiile celor care, în cadrul echipelor de filmare constituite, au îndeplinit pe rînd funcţia de regizor, de operator de imagine, de mînuitor al desenelor, cartoanelor sau al foliilor transparente, de operator de lumină etc.

Nici operaţia de montaj nu a mai fost necesară, deoarece de la început am proiectat filmul în succesiunea finită. În mod deliberat ne-am dispensat de „subtilităţile" trecerilor bruşte de la un plan la altul, de accentele cinematografice, care în general pun probleme dificile de înţelegere şi decodificare a mesajului filmic. Deşi anumite limite tehnice ale aparatului cu care am filmat ne-au impus anumite restricţii, am reuşit de cele mai multe ori să facem ca trecerile de la un plan întreg la un plan de detaliu să se realizeze pe nesimţite, prin mişcări de traveling înainte. Abia către sfîrşitul filmului, cînd am fost convinşi că spectatorii sînt îndeajuns de familiarizaţi cu relaţiile topografice dintre elementele componente ale aparatului digestiv s-a recurs la treceri prin decupaj de la un plan la altul.

Deoarece nu am avut în dotare un transfocator, a fost necesar să proiectăm un dispozitiv original pentru obţinerea efectului de traveling înainte şi înapoi. Necesitate de a ne dota cu alte anexe, fără de care filmul nu ar fi ajuns în stadiul actual, ne-a determinat să ne însuşim elemente de desen tehnic, pentru a proiecta mai multe dispozitive pentru copierea desenelor pe carton cu contralumină, pentru suspendarea şi fixarea rigidă a aparatului de fimat, pentru rularea la întuneric a filmului în jurul şpulului casetei aparatului de filmat Krasnogorsk. După proiectele elaborate de noi au fost executate lămpile prevăzute cu posibilităţi de reglare a unghiului de iluminare, precum şi dispozitive cu ştifturi pentru suprapunerea cu precizie a desenelor şi foliilor transparente.

Pentru a preîntîmpina situaţia neplăcută a unui handicap, în urma comparării de către spectatori a desenelor realizate de elevi, cu cele ale profesioniştilor, ne-am preocupat ca desenele de bază (de fond, fundal) să fie executate cu maximum de acurateţe ştiinţifică. Datorită dispozitivelor cu contralumină elevii au reuşit să execute desene în condiţii optime, după desenele model executate de profesor. După copierea fiecărui contur elevii au sugerat în mod independent cea de-a treia dimensiune, datorită trecerilor gradate de la alb la negru, prin tente intermediare de cenuşiu. Această muncă migăloasă, care a pus la grea încercare răbdarea şi meticulozitatea elevilor, le-a dat în cele din urmă mari satisfacţii. Elevii au considerat activitatea de elaborare a fiecărui desen terminată, cînd au ajuns ca între desenele proprii şi cele ale profesorului diferenţele să fie abia perceptibile. Pentru filmare au fost selecţionate dintre desenele executate de 47 elevi, numai cele care au îndeplinit anumite exigenţe de calitate (realizate de 25 elevi).

DESPRE COMPOZIŢIA IMAGINILOR, despre contrastul tonalităţilor şi potrivirea sau nepotrivirea luminii, filmul este cel mai convingător argument. Realizatorii consideră că s-au achitat şi de sarcina de a face ca despre film să se spună în continuare că este un procedeu prin care se pictează cu lumină. Dacă dispunerea elementelor în cadrul filmic s-a realizat în mod armonios, dacă am realizat o întrepătrundere între umbră şi lumină, se poate aprecia în ce măsură am asigurat filmului o compoziţie satisfăcătoare.

La sesiunea de comunicări ştiinţifice a elevilor, din 14 iunie 1979, odată cu prezentarea filmului, autorii au lansat apelul colegilor lor de a participa în viitor la realizarea altor mesaje didactice asemănătoare. În referatele prezentate cu această ocazie realizatorii şi-au manifestat convingerea că elevii şi profesorii care vor folosi sau contempla acest film, vor găsi semnificaţii mai profunde conţinutului realităţilor reconstituite imagistic, pentru că au avantajul de a se situa pe poziţia de spectatori, degajaţi de aspectele particulare, concrete, ale realităţilor pe care le-au parcurs şi trăit, toţi cei care au contribuit la realizarea acestui film. Elevii aşteaptă cu însufleţire ca instrumentele realizate cu concursul lor (fişe de învăţare independentă, film şi diapozitive) să-i ajute pe colegii lor să înveţe mai bine sau să aprofundeze lecţiile în anul şcolar următor.

Vizionarea acestui mesaj dovedeşte că pentru realizarea lui elevii au fost nevoiţi să pătrundă mai adînc în necunoscut, decît o fac în mod obişnuit pentru a cunoaşte, a înţelege şi a face accesibile şi pentru alţii, procese care au loc în organism. Un bilanţ al acestei activităţi le-a dat elevilor posibilitatea de a cunoaşte în mod direct, cu adevărat, natura satisfacţiilor creatorilor de bunuri materiale şi spirituale. Un alt rezultat al acestei activităţi a fost acela că elevii s-au convins prin experienţă personală că, cu cît mesajul reuşeşte să evidenţieze mai multe legături şi relaţii[4] între diferitele componente ale aparatului digestiv, între aparatul digestiv şi cel respirator, între

[4] HANS SELYE, *De la vis la descoperire. Despre omul de ştiinţă*, Ed. medicală, Bucureşti, 1968, pag. 304.

funcția digestivă și circulația sîngelui, între digestie și procesul de înmulțire al celulelor sau de eliberare a energiei de către celule, cu atît va putea să-i ajute mai mult pe elevi la înțelegerea aprofundată a fenomenelor. Tot acest demers de elaborare i-a convins pe elevi că aceeași problemă poate fi tratată din mai multe unghiuri total diferite. Pentru a favoriza exersarea gîndirii divergente, intenționăm să elaborăm o nouă variantă a filmului cu același conținut.

Convinși că pentru fiecare problemă didactică se pot găsi mai multe soluții, cu nivele diferite de ingeniozitate și eficiență [5], am proiectat un nou scenariu regizoral, pe baza căruia conținutul temei („Fiziologia digestiei") va fi prezentat imagistic într-o structură diferită, într-o nouă variantă. În acest fel elevii au învățat în ce constă esența variabilelor experimentale specifice investigației științifice psihopedagogice. Activitatea de elaborare a celui de-al doilea scenariu regizoral a constituit un exercițiu util de selecționare într-o viziune nouă a conținutului de prelucrare și valorificare creatoare a cunoștințelor [6] și priceperilor dobîndite în etapa de elaborare anterioară, în vederea experimentării și verificării unei noi ipoteze. Am presupus că în anumite momente ale procesului de predare-învățare, în mod conștient poate fi limitat rolul filmului la acela de instrument de confirmare, de feed-back, de completare și de fixare. Dacă se urmărește să se lase elevilor inițiativa căutării independente a soluțiilor personale, de a desfășura activități care presupun în primul rînd efort de asimilare independentă, profesorul poate adopta strategia de a nu oferi în primul rînd elevilor soluția optimă în forma cea mai elevată. Rațiunea de a oferi elevilor posibilități multiple de a ajunge pe căi proprii la știință [7] îl poate determina pe profesor să utilizeze filmul cît mai tîrziu posibil. Pentru a îndeplini un astfel de rol de corijare a căilor proprii ale elevilor, de asimialre, de etalon de raportare și comparare, este necesar să structurăm conținutul filmului într-o formă nouă.

PENTRU A STIMULA EFORTURILE DE CĂUTARE ale elevilor și a nu scurtcircuita avîntul lor creator, soluțiile optime au fost sugerate de profesor cît mai tîrziu posibil, atunci cînd a presupus că au fost epuizate toate resursele elevilor, cînd a dedus că motivația interioară a elevilor tinde să se epuizeze și să lase loc descurajării. Înainte de sugerarea soluției optime au fost evidențiate toate succesele parțiale ale elevilor, nivelul la care au ajuns prin efort personal. În cele din urmă, cei 25 de elevi care au contribuit cel mai mult la elaborarea mesajului și-au format convingerea fermă că ceea ce i-a determinat să persevereze a fost o puternică dorință de a crea [8], o necesitate lăuntrică de afirmare, care i-a determinat să depună o mare cantitate de muncă, să manifeste disciplină și angajare totală. Experiența și acțiunile desfășurate pentru implicarea elevilor în procesul propriu-zis de elaborare a primei variante, raportate la mesajul concret obținut, ne-a ușurat sarcinile pentru realizarea celei de-a doua variante. În fața produsului finit s-a putut manifesta plenar spiritul critic al elevilor, s-a putut stabili un ansamblu coerent de priceperi, asupra cărora nu trebuie să se mai insiste în viitor și altele legate de nevoia crescîndă de performanță, de succes și de autodepășire a elevilor, asupra cărora se va stărui mai mult.

Pentru cercetător și profesor realizarea acestui film cu ajutorul elevilor a constituit un prim pas pentru realizarea obiectivului de **a defetișiza munca de creație**, făcînd-o accesibilă oricui dorește să realizeze ceva similar. Strategia următoare la care ne-am angajat are ca obiectiv evidențierea unor principii care să servească drept bază [9] pentru a facilita preluarea de către cadrele didactice și elevi a fazelor de acțiune necesare pentru generalizarea acestei inovații.

Antrenarea elevilor în activitățile de elaborare a instrumentelor de predare-învățare s-a soldat cu rezultate multiple: folosirea maximă a resurselor proprii la toate nivelurile de gîndire [10] și de acțiune, formarea și consolidarea relațiilor noi de cooperare între elevi, profesor și cercetător, întărirea unor trăsături de personalitate, stabilirea unui etalon pentru evaluarea efectelor anumitor acțiuni educative, validarea prin experiment a unor strategii de acțiune prin care se pot exersa imaginația, spiritul de creativitate, responsabilitatea și inițiativele elevilor.

---

[5] AL. ROȘCA, *Creativitatea*, Ed. enciclopedică română, București, 1972, pag. 129.

[6] VIRGILIU RADULIAN, ION NEGREȚ, *Învățămîntul creativ și exigențele cercetării psihopedagogice*, „Era socialistă", nr. 10, 1979, pag. 33.

[7] GILBERT LEROY, *Dialogul în educație*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1974, pag. 65.

[8] MOYA TYSON, *Creativitatea*, „Orizonturi noi în psihologie", Ed. enciclopedică română, București, 1973, pag. 211.

[9] DAVID RICKS F., *Personalitate și educație*, „Psihologia procesului educațional", Ed. didactică și pedagogică, București, 1978, pag. 338.

[10] A. M. HUBERMAN, *Cum se produc schimbările în educație : contribuție la studiul inovației*, Ed. didactică și pedagogică, 1978, pag. 75.

FACTORI PSIHOSOCIALI AI STRUCTURĂRII GRUPULUI ŞCOLAR EFICIENT

ANA CATINA, dr. S. MARCUS
I.C.P.P.

Cercetările româneşti şi străine privitoare la psihologia grupurilor mici, în general, şi a grupelor şcolare, în special (A. Mihu, I. Radu, C. Mamali, S. Chelcea şi A. Chelcea, M. Zlate, M. L. J. Abercrombie, J. Maisonneuve, Moreno ş.a.), se ocupă de unii factori psihosociali şi psihologici, care tind să favorizeze organizarea grupelor de activitate şi să condiţioneze eficienţa lor. Problematica abordată de aceste cercetări vizează un mănunchi de aspecte fundamentale, care converg către următoarele categorii majore: factorii psihologici şi psihosociali care declanşează preferinţa de afiliere la grup; perceperea similarităţii dintre eu şi ceilalţi ca principală condiţie afiliativă; caracteristicile speciale ale grupului şcolar; ce se înţelege prin eficienţa grupului.

În cele ce urmează vom extrage din autorii citaţi ideile care vor servi ca puncte de sprijin în formularea concepţiei care a stat la baza cercetării efectuate de noi asupra factorilor psihosociali ai structurării grupului şcolar eficient.

A. Mihu[1] sintetizează în eseul său critic intitulat „Sociometria" o serie de idei importante privitoare la definirea actului preferenţial şi la factorii psihosociali care-l condiţionează. Astfel, autorul considera preferinţa de afiliere ca un act de alegere dintre mai multe valori (indivizi), „bazat pe cunoaşterea acestora şi influenţat de vibraţia afectivă pe care ele o mijlocesc". Autorul face, totodată, observaţia că în cazul dat avem de-a face cu un act evaluativ social mai mult decît cu o simplă preferinţă individuală. „Opţiunea pentru un individ sau pentru cîţiva presupune efectuarea unei comparaţii între valori şi, în cele din urmă, o ierarhizare a lor, adică a unor operaţii mijlocite de cunoaştere". Fără a nega rolul simpatiei, al sentimentului care influenţează actul preferenţial şi care întovărăşeşte cunoaşterea, autorul fixează între factorii principali, care permit preferinţele de afiliere la grup, în primul rînd, evaluarea valorică a partenerilor şi, în al doilea rînd, implicaţiile afective, ambii factori aflîndu-se într-o relaţie de intercondiţionare. Această idee ni se pare extrem de interesantă sub raportul înţelegerii dialectice a preferinţei de afiliere la grup a personalităţii care se manifestă în relaţia interindividuală, ca în orice relaţie, de altfel, într-o modalitate integralistă, ca orice model uman complex, structurat. Reţinem ideea menţionată şi ca premisă a formulării unui model experimental apt să surprindă preferinţa de afiliere a personalităţii în întreaga sa complexitate, model pe care am încercat să-l construim în cercetarea pe care am întreprins-o şi la care vom reveni pe larg.

O altă direcţie de cercetare, ce decurge cu necesitate din cele prezentate mai sus, priveşte raportarea permanentă a evaluării cognitive a celorlalţi la autoevaluare. Abercrombie[2] observă că „oamenii preferă să se alăture celor cu care se aseamănă", ba mai mult, „după ce şi-au ales tovarăşii, devin chiar şi mai asemănători". Problema ne apare interesantă nu numai sub raport constatativ, dar mai ales sub raport experimental. Descoperirea mijloacelor de detectare a similarităţii eu-ceilalţi, ca premisă a constituirii preferinţelor de afiliere şi a fixării nivelului de aspiraţie individuală în raport cu modelele umane şi cu valorile la care aspiră persoana, permite surprinderea unor ample referiri cu caracter aplicativ asupra eficienţei grupurilor în activitate.

[1] A. MIHU, *Sociometria. Eseu critic*, Bucureşti, Ed. politică, 1967.

[2] M. L. J. ABERCROMBIE, *Grupurile mici*, în „Orizonturi noi în psihologie", (coord. B. M. Fors, Bucureşti, Ed. enciclopedică română, 1973, p. 441—457.

Compatibilitatea valorică și afectivă dintre membrii grupului reprezintă, după S. Chelcea și A. Chelcea [3], condiția eficienței sporite a grupului, iar la baza acestei compatibilități autorii situează ca premisă absolut necesară comunicarea interumană. Această comunicare implică, după opinia noastră, nu numai cunoașterea și evaluarea celorlalți, ci și raportarea continuă, prin autoevaluare, la propria personalitate, stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre propriul comportament și comportamentul celorlalți membri ai grupului, pentru ca preferința afiliativă, de cele mai multe ori bazată pe similaritate structurală, să se realizeze conștient și să reprezinte o compatibilitate reală. O asemenea viziune cu privire la factorii psihosociali ai structurării grupelor eficiente o avem în vedere și în demersul cercetării pe care o prezentăm în cele ce urmează.

STUDIUL NOSTRU PORNEȘTE DE LA IDEEA că, pentru a caracteriza preferința de afiliere la grup, trebuie cercetat raportul dintre modul în care persoana evaluează comportamentul celorlalți membri ai grupului și modul în care se autoevaluează, decurgînd din aceasta felul în care se percepe pe sine ca fiind asemănător sau diferit, sub raport comportamental, față de cei din jur. Acest raport exprimă, în fond, conținutul preferinței de afiliere, adică atitudinea cognitivă și afectivă față de valorile celorlalți prin raportare la sine.

Din cercetările noastre [4] anterioare privitoare la stilurile apreciative, rezultă că subiecții care se percep ca fiind similari structural cu alții au o deschidere mai mare (de tip empatic) față de ceilalți, fiind capabili de o proiecție prin transpunere în psihologia altora. Aceste date ne-au condus către formularea ipotezei cercetării noastre, și anume, percepția similarității între sine și alții influențează afilierea față de grup; percepția disimilarității poate dezvolta reacții opozante față de direcțiile comportamentale ale grupului.

Modelul experimental

(1) Pentru a investiga procesul de evaluare a celorlalți și de autoevaluare, precum și nivelul de similaritate structurală eu-ceilalți ca premisă a afilierii, am recurs la o variantă a probei REP, o grilă cu 11 evenimente-roluri de judecat și 10 criterii apreciative. Toți elevii clasei trebuiau să evalueze zece colegi aleși de ei, și anume pe aceia care ocupă în viziunea lor următoarele roluri: coleg inteligent, coleg leneș, coleg cu inițiativă, coleg încrezut, coleg care îi face să rîdă, coleg tocilar, coleg de care ascultă copiii, coleg descurcăreț, coleg iubit de profesori, coleg certăreț. De asemenea, fiecare elev trebuia să devină el însuși obiect de analiză. Criteriile după care elevii erau puși să evalueze și să se autoevalueze erau următoarele: cuminte-obraznic, prietenos-retras, serios - nu poți conta pe ce spune, vesel-morocănos, îi place să învețe — nu-și dă interes pentru învățătură, egoist-îi ajută pe ceilalți, cu bun simț-impertinent, care vrea să placă profesorilor-care nu caută asta cu tot dinadinsul, blînd-răutăcios, timid-băgăreț. După ce ne-am încredințat că elevii decodifică toate criteriile de apreciere, aceștia erau solicitați să completeze o grilă, analizînd pe baza fiecărui criteriu, fiecare coleg ales pentru rolurile menționate. Completarea grilei se realizează prin folosirea unui semn pentru apartenența rolurilor la primul pol al fiecărui criteriu și necompletarea spațiilor pentru apartenența rolurilor la cel de-al doilea pol al fiecărui criteriu.

Pentru surprinderea nivelului de similaritate eu-ceilalți, prin compararea autoevaluărilor cu evaluarea celorlalți, se calculează scorurile de potrivire între structurile obținute pentru „eu" și celelalte roluri prin aplicarea criteriilor; aceste scoruri de potrivire se obțin prin calculul grilei rotită cu 90°. Pentru exprimarea similarității eu-ceilalți se au în vedere numai scorurile de potrivire extreme (8, 9, 10 potriviri); pentru exprimarea disimilarității eu-ceilalți se au în vedere numai scorurile de potrivire extreme (0, 1, 2 potriviri); pentru exprimarea relației independente eu-ceilalți se au în vedere numai scorurile de potrivire mediane (3—7 potriviri). Acest indicator relevă mecanismul evaluării sau proiecția în comportamentul altuia ca modalitate prin care subiectul se transpune în situația, starea emoțională a altuia pentru a se surprinde identic, opus sau independent în raport cu ceilalți.

(2) Pentru a urmări raportul dintre nivelul similarității structurale și gradul afilierii, s-a recurs la un chestionar sociometric care consta din următoarele:

„Cu care dintre cei zece colegi pe care i-ai ales pentru a-i judeca

a) ești prieten
b) ai vrea să fii prieten
c) nu vrei să fii prieten
d) ai vrea să stai în bancă
e) stai în bancă
f) nu vrei să stai în bancă
g) te pregătești la matematică

[3] S. CHELCEA, A. CHELCEA, *Elemente de psihosociologie a muncii eficiente*, București, Ed. politică, 1977.
[4] S. MARCUS, ANA CATINA, *Stiluri apreciative*, „Revista de psihologie", 1978, nr. 1, p. 37—47.

h) ai vrea să te pregătești la matematică

i) n-ai vrea să te pregătești la matematică

j) ai vrea să pleci în excursii

k) n-ai vrea să pleci în excursii".

S-au urmărit răspunsurile în ipostazele preferențiale și de respingere în situații școlare și extrașcolare variate, tocmai pentru a surprinde o imagine afiliativă mai complexă, așa cum este ea în realitate. Se calculează apoi relația dintre similaritatea structurală și preferințe, precum și relația dintre disimilaritatea structurală și respingeri pentru fiecare subiect în parte.

(3) Pentru cercetarea grupelor reale din clasă pe baza relațiilor preferențiale de afiliere, s-a recurs la un alt chestionar sociometric, fiecare elev fiind întrebat cu cine este prieten în clasă. Pentru stabilirea grupelor reale în clasă s-au calculat preferințele reciproc acceptate, acest indicator constituind criteriul suprem al alcătuirii sociogramei clasei.

Cercetarea s-a efectuat pe 5 grupe școlare (clasele a VII-a din școlile generale 80, 88, 150, 205), însumînd un număr de 159 elevi.

Analiza rezultatelor

Pentru a răspunde la ipoteza cercetării, potrivit căreia percepția similarităților între sine și alții influențează afilierea față de grup, s-a calculat raportul dintre opțiunea declarată și gradul similarității cu ceilalți, obținîndu-se pe tot lotul de subiecți următoarele date, conform tabelului nr. 1.

Din acest tabel rezultă, pentru întregul lot de subiecți, că 73% din preferințele declarate pentru prietenie se bazează pe similarități, 83% din preferințele declarate pentru a sta în bancă se bazează pe similarități, 76% din preferințele declarate pentru a se pregăti în comun la matematică se bazează pe similarități și 74% din preferințele declarate pentru efectuarea în comun a unor excursii se bazează pe similiarități (toate procentele menționate fiind semnificativ de majoritare). Datele coincid în cea mai mare parte cu cele pe clase, exceptînd doar clasa de la grupa 80 A (preferințe pentru a sta în bancă și a efectua în comun lecțiile la matematică, care se bazează pe 53%, respectiv 59% similarități, adică o majoritate nesemnificativă). Din datele prezentate rezultă că preferințele de afiliere, școlare și extrașcolare, se bazează pe similarități structurale. De aici, extragem concluzia potrivit căreia tendința de a se vedea similar cu cineva creează premisa manifestării preferinței de afiliere pe mai multe planuri cu acea persoană. Sigur că acest indicator (similaritatea structurală) ca modalitate personală de a se vedea asemănător cu ceilalți nu trebuie să reprezinte și nici nu reprezintă singurul criteriu care stă la baza preferințelor de afiliere, datele experimentale ne obligă însă să-l apreciem ca pe un criteriu important și el corespunde viziunii noastre ipotetice cu privire la tendința evaluativă în formularea preferinței.

Totodată, din tabelul menționat mai rezultă încă o serie de date extrem de importante, anume că, pe ansamblul subiecților, 37% din respingerile declarate pentru prietenie se bazează pe disimilarități, 34% din respingerile declarate pentru a sta în bancă se bazează pe disimilarități, 30% din respingerile declarate pentru a se pregăti în comun la matematică se bazează pe disimilarități și 32% din respingerile declarate pentru a efectua în comun excursii se bazează pe disimilarități. Fenomenul se repetă la fiecare grupă în parte și demonstrează că respingerile de afiliere nu se bazează pe disimilarități structurale și că în aceste cazuri predomină, deși nesemnifi-

Tabelul nr. 1

Raportul dintre similaritate și preferință — %

Grupe	Subiecți	Prietenie						Pref. coleg de bancă						Pref. preg. matematică						Pref. pentru excursii					
		Preferințe			Respingeri			Preferințe			Respingeri			Preferințe			Respingeri			Preferințe			Respingeri		
		Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar	Similar	Independent	Disimilar
Gr. 205	34	80	20	—	—	45	55	84	16	—	—	54	46	84	16	—	—	58	42	84	16	—	—	52	48
Gr. 80 A	36	64	36	—	7	60	33	53	47	—	10	57	33	59	41	—	10	56	34	68	32	—	2	73	25
Gr. 150	28	67	31	2	7	73	20	86	14	—	10	68	22	79	21	—	16	74	10	70	29	1	11	78	11
Gr. 80 B	32	73	27	—	2	52	46	97	3	—	4	46	50	79	18	3	—	57	43	68	28	4	7	47	46
Gr. 88	29	81	19	—	5	64	31	83	17	—	5	73	22	79	21	—	7	71	22	80	17	3	6	63	31
Total	159	73	26	1	4	59	37	83	17	—	6	60	34	76	23	1	7	63	30	74	24	2	5	63	32

Tabelul nr. 2

Raportul dintre similaritate și preferința reciproc acceptată

Grupe	Preferințe reciproc acceptate cu roluri	Procente de identificare cu alții		
		Similarități	Independente	Disimilarități
Gr. 205	47	76%	24%	—
Gr. 80 A	29	72%	28%	—
Gr. 80 B	36	83%	17%	—
Gr. 150	25	80%	20%	—
Total	167	80%	20%	—

cativ, atitudinea de independență față de structura celor respinși (adică nici similaritatea și nici disimilaritatea). Aceasta înseamnă că respingerile nu se bazează pe faptul că subiecții se văd opuși structural cu cei pe care-i resping, ci mai curînd pe faptul că se văd independenți și, mai ales, pe faptul că nu se văd similari cu ei. Cu alte cuvinte, dacă **similaritatea structurală constituie un prim criteriu de afiliere, disimilaritatea structurală nu atrage după sine respingerea. Respingerile se bazează, din punct de vedere al criteriului nostru, pe lipsa de similaritate structurală și nu pe disimilaritate structurală.**

Rolul pe care-l capătă similaritatea structurală în manifestarea preferințelor afiliate l-am putut evidenția și din raportarea acestui criteriu la condiția experimentală în care subiecții își manifestau preferințele de prietenie reciproc acceptate. Din tabelul nr. 2 rezultă că din totalul de 167 de preferințe de afiliere reciproc acceptate, cu persoanele alese în roluri, 80% se bazează pe similarități structurale (majoritate semnificativă), aspect pe care-l regăsim la toate clasele cercetate, așa cum reiese din tabel. În esență, putem conchide asupra faptului că similaritatea structurală constituie o premisă necesară a afilierii și chiar a afilierii reciproc acceptată (cu cîteva excepții, așa cum reies din tabelul nr. 1, de disimilarități în respingeri care acoperă un procent semnificativ de mic, deci care la o analiză globală nu poate fi luat în discuție).

Ceea ce devine, însă, demn de luat în considerație este faptul că analiza preferințelor reciproc acceptate a scos în evidență, pe lîngă subiecții sociabili (cu două și mai mult de două afilieri acceptate), și o grupă de subiecți izolați (cu o afiliere reciproc acceptată sau fără nici una). Acești subiecți izolați, la rîndul lor, au fost împărțiți în două categorii: o categorie de subiecți izolați-realiști, care nu doresc mai mult de două afilieri cu ceilalți și o categorie de subiecți izolați-nerealiști, care doresc mai multe afilieri cu ceilalți. La nici una din cele două categorii de izolați dorințele nu sînt împărtășite prin stabilirea afilierilor reciproc acceptate de către cei pe care-i preferă. În ordinea de idei a celor examinate mai sus, rezultă că subiecții aparținînd categoriei izolaților realiști nu depășesc în medie mai mult de 3,5 similarități față de ceilalți, fapt ce dovedește o carență a capacității de a stabili similarități cu alții, iar 40% dintre aceștia nu pot stabili mai mult de două similarități structurale cu alții. În cazul acestor subiecți, presupunem că izolarea lor ține și de faptul că ei nu se văd similari cu alții și, în conformitate cu premisa de la care am plecat, le lipsește un indicator principal al afilierii care este capacitatea de a se considera similar cu ceilalți. În cazul categoriei izolaților nerealiști, media similarității este de 6 (destul de mare), iar procentul celor cu peste trei similarități este de 75%. Acești subiecți au premisa afilierii în propria lor structură de personalitate, concretizată în capacitatea de a se vedea identici cu ceilalți, așa se și explică nerealismul acestor subiecți care se văd prieteni cu mai mulți, considerîndu-se structural similari cu aceștia, fără însă ca ceilalți să le împărtășească prietenia. Întrebarea este cui se datorează atunci procesul de izolare a acestora, pentru că izvorul izolării pare a fi din afara lor și nu din propria structură de personalitate? Asupra acestui aspect vom reveni, căutînd și alte caracteristici care influențează afilierea la grup. În ceea ce privește subiecții sociabili, ei prezintă o medie de 5,5 a similarităților structurale față de ceilalți ca premisă clară a sociabilității lor.

În concluzie, putem preciza faptul că rezultatele cercetării au evidențiat rolul capacității elevului, ca însușire personală de a se percepe similar cu ceilalți ca premisă necesară a stabilirii preferințelor și a afilierilor reciproc acceptate în grup, fără însă a se pierde din vedere că această capacitate favorizează din interior procesul afilierii, care însă poate fi contracarat sau confirmat de factori externi, de grup, explicîndu-ne prin aceasta izolarea de grup a unor persoane a căror premisă interioară de afiliere este pre-

zentă. Cu alte cuvinte, capacitatea de a se vedea similar cu ceilalți influențează afilierea față de grup, dar nu o determină întotdeauna cu necesitate. Capacitatea de a se vedea similar cu ceilalți ca expresie a evaluării partenerilor și a autoevaluării se constituie ca premisă afiliativă, în timp ce capacitatea de a se vedea opus față de ceilalți ca expresie tot a procesului de evaluare a partenerilor, prin raportare la autoevaluare nu se constituie ca premisă a respingerilor. Poate că acest aspect trebuie pus și pe seama capacității subiecților cercetați (preadolescenți), de a stabili mai ușor asemănări decît deosebiri față de alții și de a nu folosi opoziția drept criteriu de respingere.

Factorii care influențează eficiența grupului școlar

Cercetarea noastră pornește de la premisa că asupra dezvoltării preadolescenților grupul de vîrstă joacă un rol din ce în ce mai mare ; el prezintă una din sursele de prestigiu în formarea opiniilor și atitudinilor, precum și de reglaj al comportamentului explicit al membrilor grupului. Cu alte cuvinte, însușirea modelelor atitudinale ale celorlalți elevi, precum și cunoașterea părerii acestora despre propriul comportament al unui individ reprezintă factori activi ai formării personalității la preadolescent. Pe lîngă aceasta, configurația relațiilor sociale ce se stabilesc gradual între membrii unei clase școlare, adică nivelul la care își manifestă prezența activă în grup elevii, capătă roluri de valoare pozitivă sau negativă, poate determina în mare măsură gradul de încadrare a clasei respective în disciplina școlară. Inițial, clasa reprezintă un grup primar sau de contact, care nu s-a constituit prin opțiuni individuale [1]. Pe parcursul desfășurării activității comune de învățare încep a se decanta valorile și raporturile de interdependență funcțională, constituindu-se „vectorii" sociali de atracție sau respingere, de compatibilitate structural atitudinală, de izolare prin perceperea disonanțelor interpersonale.

O importanță extrem de mare în organizarea grupului școlar, dar mai ales în alegerea scopurilor acelui grup, o are valoarea liderilor ce se impun în clasă ; pe de altă parte, ca forță paralelă, acționează aprecierea cadrelor didactice, care orientează indirect opinia colectivului. J. L. Moreno [2] observă că la o anumită vîrstă formarea preferințelor suferă influența aprecierilor celor din jur ; întrebați de ce îi preferă pe unii dintre colegii lor, ei motivează astfel : se zice că e copil cuminte, că învață bine, că e inteligent. Pornind de la considerațiile arătate și presupunînd că în cei trei ani (cl. V-VI-VII) elevii au reușit să se constituie în grupuri stabile, am organizat cercetarea concretă a relațiilor sociale a unor clase a VII-a din București.

Înscriindu-se în ordinea de idei a perfecționării muncii educative în școală, cercetarea vizează surprinderea unor criterii psiho-sociale de organizare a grupelor unor clase ce s-au dovedit eficiente sub raportul încadrării în disciplina școlară, în raport cu clase mai puțin eficiente și a desprinderii unor criterii psihosociale operative de aplicare a acestor criterii, ca să fie puse la dispoziția cadrelor didactice în vederea dirijării și controlării evoluției sociale a grupelor ce le conduc. Am avut în vedere deci ipoteza că unii din factorii principali ce influențează eficiența grupului școlar sînt : configurația relațiilor dintre membrii grupului, poziția liderilor și valoarea lor în grup, performanțele școlare ale membrilor constituenți.

Metoda cercetării

A. Pentru a surprinde grupele reale din clasă pe baza relațiilor de afiliere, s-a recurs la un chestionar sociometric, fiecare elev fiind întrebat cu cine este prieten în clasă, cu cine își face lecțiile în comun, cu cine se joacă. S-au calculat preferințele reciproc acceptate, acesta fiind indicatorul alcătuirii sociogramelor *. Exemplificăm sociograma unei clase prin schema de mai jos.

B. Pentru a putea realiza ponderea liderilor în grupe s-a procedat la decelarea lor experimentală ; astfel, s-a cerut elevilor să numească pe cei care, după părerea lor, corespund următoarelor roluri sociale : elev inteligent, leneș, cu inițiativă, încrezut, certăreț, tocilar, care-i face pe ceilalți să rîdă, autoritar, descurcăreț, iubit de profesori, iubit de colegi, șmecher, dornic să placă profesorilor. S-au calculat frecvențele apariției unor elevi în rol, considerîndu-se ca reprezentativi pentru rol doar cei cu incidența alegerii cea mai mare.

C. Pentru aprecierea eficienței grupului s-a recurs la un criteriu extern, și anume, aprecierea profesorului-diriginte privitor la disciplină și randamentul la învățătură al fiecărui elev. Aprecierea era făcută cu ajutorul unei scări în 5 pași (de la 1 la 5).

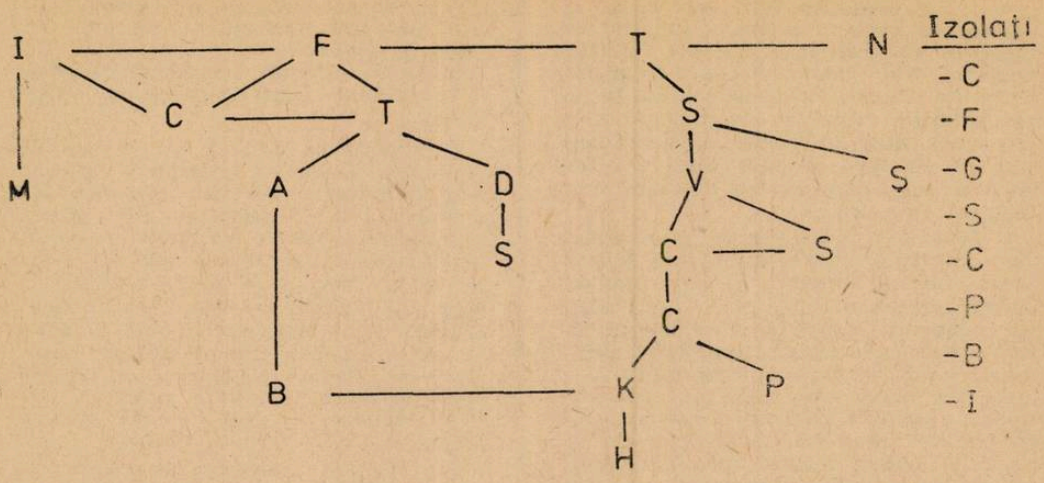
Grupele cercetate au fost 5 clase a VII-a de la școlile generale nr. 80, 88, 150 și 205 din București.

---

[1] ION RADU, *Psihologia școlară*, București, Ed. științifică, 1974, p. 173—195.

[2] J. L. MORENO, *Fondements de la sociométrie*, Paris, P.U.F., 1974, p. 167.

* Prin preferința reciproc acceptată se înțelege confirmarea bilaterală a relației : A declară că e prieten cu B, B declară că e prieten cu A. Relația unilaterală nu s-a luat în considerare sub acest raport.



Discutarea unor aspecte practice ale rezultatelor

A. Din analiza rezultatelor preferințelor reciproc acceptate au rezultat patru categorii de elevi, după cum urmează :

1. sociabili realiști, cei care au declarat mai mult de două relații de prietenie cu colegii, ce au fost confirmate de parteneri, deci erau relații împărtășite ;

2. sociabili nerealiști, cei care au declarat mai mult de două relații de prietenie cu alți colegi, neconfirmate însă de aceștia, numărul relațiilor împărtășite depășind însă un minim de două relații ;

3. izolați realiști, cei ce au declarat zero sau o relație cu colegii, fiind împărtășite de aceștia ;

4. izolați nerealiști, cei ce au declarat multe relații cu colegii, împărtășite fiind mai puțin decît două.

Interesul pe care îl prezintă aceste rezultate este legat de unele aspecte ale imaginii despre sine, în parte ca urmare a rolului ce îl ocupă în cadrul colectivului. În general, nerealismul percepерii relației sociale prezintă, după opinia noastră, deși vîrsta este foarte mică, un semnal ce ar trebui să se impună atenției educatorilor. Ne referim mai puțin la sociabilii realiști, la care apare doar o extindere a părerii proprii legate de simpatiile reciproce, cît la izolații nerealiști, la care falsa impresie a integrării sociale poate constitui o premisă a unei viitoare neadaptări. Presupunem că nerealismul percepерii relațiilor sociale se datorește în parte unei imagini cu privire la sine, care este ameliorată față de realitate, pe de altă parte, unei greșite interpretări a atitudinilor celor din jur față de sine, ce îngreunează, la rîndul său, reglarea realistă a propriei imagini. Desigur, intervenția educativă în aceste cazuri nu este o problemă ușoară. Dar, la fel de sigur, ea se impune ca fiind necesară. Unele cazuri ale izolaților coincid cu faptul că ei ocupă roluri negative în clasă. Credem însă că adultul educator ar trebui să schimbe sensul comportamentului clasei față de aceștia, și anume, să ajute integrarea acestora în vederea educării lor de către colectiv, și aceasta, pentru că un alt caz de semnalat este faptul că există copii cu roluri negative, sociabili realiști, chiar lideri de grup, lucru asupra căruia vom reveni.

B. Analiza sociogramelor controlate de indicatorii eficienței grupurilor școlare prin metoda amintită a pus în lumină două feluri de structuri grupale. Clasele ce au fost considerate ca „grupe mai eficiente" (cu nivel mediu al claselor calculat după aprecierile profesorilor de 4,32 și 4,04) prezintă sociograme unitare, adică prezența unui macrogrup, în timp ce clasele ce prezintă eficiența mai scăzută (medii 3,73 și 3,59, după aceleași criterii), prezintă segmente grupale absolut izolate între ele cu anumite specificații de organizare internă la care ținem să ne referim :

a. clasele considerate eficiente sînt formate din număr mai mic de microgrupuri ce adună în jurul lor un număr mare de elevi ; aceste microgrupuri dețin mai multe roluri pozitive, neexistînd grupări de elevi care să nu fie polarizate de un elev deținător de rol ; în cadrul acestor clase rolurile negative sînt izolate de grup, ceea ce denotă spirit critic, însă nu și prezența educativă a grupului ;

b. la clasele mai puțin eficiente există o multitudine de microgrupuri formate din număr mic de elevi ; în grupe sînt integrate roluri negative, dar nu educativ, ci ca factor social activ uneori chiar lider, rolurile pozitive sînt răspîndite între aceste microgrupuri, existînd și grupări de elevi ce nu reprezintă nici un rol în clasă ; numărul de izolați este mic, printre ei apărînd și elevi cu roluri pozitive ; în afară de aceasta, există o segmentare a clasei în două grupe distincte ce nu au nici o relație între ele ;

c. o altă deosebire între cele două categorii de grupuri privește numărul de elevi ce se grupează în jurul rolurilor negative ; din calculul efectuat, în grupul cu media eficienței cea mai scăzută în jurul rolurilor negative se grupează 43% din elevii clasei, în clasele medii sub același raport (4,04 și 3,86) doar 6% din elevi, în timp ce în clasele eficiente acest fenomen este absent.

1. Cercetarea a evidențiat, în al doilea rînd, prezența unor factori care favorizează eficiența grupului de elevi sub raportul randamentului școlar ; între aceștia menționăm ca fiind principali următorii : coeziunea clasei exprimată printr-un număr mic de microgrupuri, formate din număr mare de elevi ; prezența rolurilor pozitive și neutre în centrul microgrupului de elevi, constituindu-se ca lideri în clase ; număr mic de grupuri „albe" (fără roluri) ; izolarea rolurilor negative.

2. În ordinea de idei a concluziilor științifice formulate și a confruntărilor periodice cu cadrele didactice din clasele analizate, putem evidenția cîteva observații cu caracter aplicativ :

a) profesorii-diriginți, precum și ceilalți profesori, trebuie să încerce a cunoaște preferințele de intersocializare ale elevilor, precum și modul în care ei se interpercep, pentru a putea interveni asupra reglării realiste a imaginii despre sine, fie în sensul sudării microgrupelor ce pot, prin interinfluențare, să sporească eficiența școlară ;

b) pentru aceasta cunoaștere recomandăm sistemul redus de chestionar aplicat de noi ;

c) organizarea unui grup cu eficiență școlară ar trebui să presupună respectarea următoarelor condiții : prezența unui număr redus de nuclee grupale, care să concentreze rolurile valorice ; prinderea în sfera de influență a grupului a elevilor slabi, precum și a celor izolați de grup ; eliminarea eventualelor fascicule grupale ce, în mod firesc, scad capacitatea de intervenție unitară asupra clasei ; plasarea rolurilor negative nu în centrele nucleice, ci ca sateliți ai rolurilor valorice ; reducerea grupelor „albe" prin apropierea lor de rolurile valorice ;

d) în paralel cu acestea ar trebui dusă o muncă de educare individuală a izolaților nerealiști (se văd cu relații sociale fără ca acestea să fie împărtășite de ceilalți), pentru a afla cauza izolării și a nerealismului percepției.

Aceste deziderate pot fi înfăptuite în cadrul activităților colective școlare și extrașcolare, în cadrul convorbirilor dirijate în cursul orelor de dirigenție, prin dispunerea în bănci, prin trasarea expresă a responsabilităților, a educării elevilor de către alți elevi.

Educația prin cunoaștere*

Educația se bucură de o atenție tot mai mare în zilele noastre atît din punct de vedere al practicii cît și al efortului de înțelegere a acesteia. Așa se face că ultimul deceniu poate fi denumit drept o perioadă de reevaluări a însuși conceptului de educație. Eforturile făcute pe toate meridianele lumii de a reinterpreta educația plecînd de la noile date ale științei și activității umane au dus la constituirea unor sisteme de formare și dezvoltare a personalității umane punîndu-se în centru copilul, relațiile educative, organizarea școlară, cunoștințele etc. De aici s-au născut o serie de orientări noi în pedagogie cum ar fi : pedagogia obiectivelor, pedagogia relațiilor educative, pedagogia directivistă și nondirectivistă etc.

Louis Not încearcă construirea unei educații care să aibă în centru cunoașterea. Efortul pare la o primă vedere că ar pleca de la un joc de cuvinte. Autorul, însă, analizînd pătrunzător istoria educației, constată existența a două orizonturi distincte care au și două principii de educație separate sau chiar diametral opuse. Primul dintre ele consideră elevul ca aflîndu-se în fața obiectelor de educație și instruire. Educația vine deci din exterior, fiind produsul influenței externe, care și deține rolul hotărîtor. Celălalt principiu concepe educația ca dezvoltare proprie a copilului și afirmă că tot ceea ce vine din exterior deformează sau blochează dezvoltarea. Plecînd de la aceste principii, Louis Not distinge heterostructurarea și autostructurarea în educație. Astfel de delimitări vor permite autorului să descifreze mișcarea ce are loc în istorie în cîmpul educației, mișcare identificată prin trecerea de la heterostructurare la autostructurare. Progresul care se realizează prin această trecere cuprinde atît finalitățile cît și metodele, procedeele și tehnicile de lucru în procesul educației. Astfel, în stadiul autostructurării elevul este propriul său constructor, iar intervenția educativă constă în acțiunile de elevare, de ajutorare a elevului pentru a-și realiza propria vocație.

Dintr-o astfel de perspectivă în concepția lui Louis Not se produc o serie de restructurări în toate conceptele cu care operează științele educației. Astfel, pedagogia este metodologia educației (p. 8), problema centrală a educatorului este de a studia situațiile educative, de a le selecționa și organiza în vederea „punerii copilului în situații transformatoare" ; subiectul educației este cel care are inițiativa în acțiunea educativă, iar obiectul este cel asupra căruia se produce această acțiune etc.

Ținta demersului teoretic al autorului este în fond evidențierea interstructurării drept concept fundamental în educație. Aceasta deoarece — așa cum subliniază cercetările școlii genoveze de psihologia copilului — interacțiunea dintre realitatea fizică și reprezentarea mentală duce la interstructurare prin asimilare și acomodare. De aici posibilitatea determinării mai precise a ceea ce este tradițional și modern, pasiv și activ, participativ în procesul educației.

Accentul cel mai puternic este pus asupra procesului de autostructurare a cunoașterii, noile descoperiri din psihologie fiind interpretate ca descoperiri ale modului de autostructurare a cunoașterii. (p. 94). În felul acesta aspectele diferențiale pe plan psihologic, epistemologic, politic etc. pun în evidență formele concrete prin care are loc adaptarea și reprezentarea proceselor la care individul participă. De asemenea, plecînd de la procesul de autostructurare cognitivă, sînt reliefate și metodele care facilitează acest proces : metodele de descoperire prin observație (asociația elementelor simple, observația analitică și asociația sintetică a reprezentărilor, investigația grupului), metodele de invenție (viața și preocupările copilului ca sursă de cunoaștere, socializarea experienței individuale, autogestionarea) etc.

Pentru a putea argumenta cu noi elemente procesul de autostructurare a cunoașterii, L. Not apelează la formele particulare ale cunoașterii : cunoașterea matematică, cunoașterea

(Continuare în pag. 54)

* LOUIS NOT, *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, éditeur, Toulouse, 1979.

ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA COPIILOR ÎN SPIRITUL ECONOMIEI

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Construirea noii orînduiri sociale în patria noastră impune cu necesitate și gospodărirea, economisirea și utilizarea cu maximum de eficiență a tuturor resurselor de materii prime și energie de care dispune economia noastră națională. Și aceasta cu atît mai mult, dacă avem în vedere că România este deficitară la unele materii prime clasice și surse de energie tradiționale, cum este de pildă petrolul, precum și faptul că în momentul de față aproape toate țările lumii sînt afectate de criza energetică declanșată în anul 1973. Istoricul izbucnirii și evoluției acestei crize este îndeobște cunoscut. Dorim doar să amintim că, dacă la începutul acestui deceniu un baril de petrol costa 1,8 dolari, la 26 iunie anul acesta reuniunea de la Geneva a țărilor O.P.E.C. a hotărît ridicarea prețului petrolului la 23,5 dolari per baril. Așadar, în ultimii șase ani prețul acestei importante surse primare de energie a crescut de peste 13 ori.

Pentru preîntîmpinarea efectelor negative ale acestei crize, conducerea superioară de partid și de stat a luat un ansamblu de măsuri la nivel macro și micro-economic privind economisirea și utilizarea rațională a energiei și întreprinde totodată o serie de demersuri în cadrul relațiilor economice cu alte țări pentru aprovizionarea cu petrol. În același timp, „Programul-directivă de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic în perioada 1981—1990 și direcțiile principale pînă în anul 2000", elaborat sub directa conducere a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, stabilește că una din orientările fundamentale ale cercetării energetice va trebui să fie asigurarea condițiilor ca, în următorul deceniu, România să devină independentă din punct de vedere al aprovizionării cu combustibil și energie.

În realizarea acestui obiectiv de prim ordin pentru dezvoltarea economiei noastre naționale, pentru ridicarea poporului român pe noi trepte ale progresului și civilizației va fi implicată și tînăra generație, care, în momentul de față, se află încă pe băncile școlii. Tocmai de aceea, școala ca principal izvor de cadre, ca organism social care este chemat să pregătească generațiile viitoare din toate punctele de vedere are datoria de a cultiva permanent la elevi — încă din primele clase — sentimentul de răspundere civică față de tot ceea ce este în jur, atît în cadrul școlii, cît și în familie și societate, ca viitori proprietari, producători și beneficiari ai tuturor bunurilor materiale și spirituale. După cum am arătat mai sus, una din problemele acute cu care se confruntă economia țării noastre o reprezintă insuficiența resurselor energetice și prin urmare necesitatea utilizării raționale, eficiente a acestora. În acest sens, considerăm necesar să precizăm că *economisirea resurselor energetice* nu se reduce, în cazul de față, la consumarea rațională a energiei electrice sau a celei calorice. Acesta este un aspect important, dar nu este singurul, în cadrul acestei acțiuni mult mai vaste și mai complexe. Întreaga bază materială a școlii, începînd cu clădirea și terminînd cu cel mai simplu aparat din laborator, reprezintă rezultate ale unor activități umane anterioare și prin urmare ale unor consumuri de energie de diverse tipuri. Păstrarea și utilizarea cu maximum de grijă a acestora duce la prelungirea duratei lor de funcționare și reprezintă — am putea spune — o cale indirectă, dar tot atît de importantă în vederea economisirii de energie.

În aceeași categorie de preocupări și, evident, urmărind aceleași rezultate se înscriu păstrarea și îngrijirea manualelor școlare, a rechizitelor și instrumentelor și chiar a uniformei. Pentru a-i educa în acest spirit pe elevi, școala dispune de o multitudine de mijloace. Asupra celor mai importante, vom stărui în continuare.

Educarea obișnuinței și deprinderilor de bună gospodărire, a spiritului de economie la elevi, nu este și nu poate fi concepută ca o sarcină izolată, conjuncturală. Ea vizează una din cele mai importante laturi ale educației comuniste și deci trebuie inclusă în sistemul unitar al muncii instructiv-educative, care reprezintă mijlocul principal în formarea personalității elevilor din toate punctele de vedere. Condiția esențială a eficienței procesului de învățămînt este ancorarea lui permanentă în realitatea economico-socială a țării, pentru a răspunde în viitorul apropiat necesităților acesteia. În cadrul fiecărei discipline este necesar ca, alături de urmărirea însușirii cunoștințelor și noțiunilor transmise, să se aibă în vedere și raportarea sistematică a aces-

tora la situațiile concrete din cadrul producției materiale potrivit cu specificul școlii. Totodată, îndeosebi în cadrul disciplinelor tehnice, trebuie cultivate spiritul de creativitate a elevilor, căutarea de noi soluții, fie ele la început cît de minore, pentru obținerea unor economii de materiale sau energie. Stimularea interesului pentru găsirea unor mijloace noi și variate de stăpînire a naturii dezvoltă încrederea elevilor în forțele proprii și dorința lor de a contribui activ, în viitorul apropiat, la rezolvarea problemelor cu care se confruntă economia țării noastre.

Un alt mijloc important de educare a elevilor în spiritul unei bune gospodăriri, îl reprezintă practica productivă. În cadrul atelierelor-școală, în întreprinderi, laboratoare, elevii trebuie învățați și îndrumați să utilizeze cu maximum de eficiență mijloacele de producție de care dispun. Aici, poate mai mult decît în oricare activitate, se poate demonstra concret, pe viu, ce înseamnă și ce daune aduce risipa de energie și de materii prime sau materiale. Se pot face calcule precise, cîtă energie s-ar pierde dacă o mașină merge în gol, sau nu este încărcată la capacitatea maximă, care este importanța stabilirii unor norme științifice de consum specific etc. În același timp, practica productivă oferă posibilități de a cultiva la elevi și respectul pentru munca altora, ca și pentru munca proprie.

Atît procesul de învățămînt, cît și practica productivă trebuie să urmărească pregătirea temeinică a elevilor în specialitatea conformă cu profilul școlii și totodată înarmarea lor cu cunoștințe și deprinderi din specialități adiacente. Policalificarea, în actualele condiții ale progresului tehnic, a devenit o necesitate acută a producției. De altfel, noua lege a educației și învățămîntului prevede realizarea „unui înalt nivel de pregătire științifică, tehnică și culturală, policalificarea și pregătirea în profile largi a elevilor și studenților." Înfăptuirea acestei prevederi legale va asigura cadre bine pregătite, capabile să utilizeze cu maximum de randament resursele materiale și energetice ale țării.

Autogospodărirea, efectuată în adevăratul sens al cuvîntului, contribuie, de asemenea, la cultivarea spiritului de economie la elevi. Această metodă poate și trebuie extinsă la cele mai variate activități ale elevilor : de la întreținerea ordinii și curățeniei în clasă, pe paliere și în laborator, îngrijirea și întreținerea culturilor de seră sau de pe loturile experimentale și pînă la modul de îngrijire și păstrare a lucrurilor personale. Aici se pot organiza întreceri între clase cu privire la cel mai mic consum de energie și în genere de cheltuieli, raportate la rezultatele obținute.

În cadrul autogospodăririi se cultivă grija și responsabilitatea față de bunurile obștești, pentru proprietatea socialistă în general. Autogospodărindu-se „în mic" în cadrul școlii, copilul va căpăta deprinderi și obișnuințe pentru autogospodărirea și autoconducerea „în mare" în activitatea sa viitoare.

Alături de colectivul pedagogic, organizațiile de copii și tineret sînt chemate să-și aducă o contribuție și mai mare la educarea elevilor în acest domeniu. Prin mijloacele și metodele de care dispun, ele trebuie să ajute cadrele didactice la crearea unei opinii de masă în rîndul elevilor împotriva oricărei risipe de energie de orice natură și pentru obținerea unor rezultate calitativ superioare în toate domeniile de activitate.

În procesul educării spiritului gospodăresc la elevi, ca de altfel în întreaga educare a acestora, școala găsește un sprijin permanent în familiile elevilor, interesate în egală măsură în formarea tinerei generații. Comitetele de părinți și activul lor, împreună cu cadrele didactice pot iniția o serie de acțiuni care să stimuleze permanent la elevi comportamentul adecvat. Cu cît reușim să sensibilizăm mai mult elevii, să le educăm emoțiile și voința, să le formăm o concepție științifică despre natură și societate, cu atît mai ușor și mai sigur vom găsi la ei disponibilități și resurse pentru desfășurarea unei vieți și activități raționale.

Cultivarea spiritului de economie și responsabilitate la elevi trebuie privită dintr-o perspectivă mult mai largă : atitudinea înaintată față de păstrarea și utilizarea cu maximum de eficiență a bazei materiale cu care este înzestrată școala este strîns legată și se confundă în ultimă instanță cu sentimentul iubirii de patrie. O astfel de atitudine reflectă o înaltă responsabilitate față de prezentul și viitorul țării.

Formarea cît mai timpurie la elevi a acestei importante trăsături de personalitate este pe cît de utilă, pe atît de necesară. Treptat, ea va deveni din ce în ce mai solidă, iar elevii vor privi întregul lor mod de viață printr-o optică corespunzătoare intereselor generale ale societății.

PREDAREA ȘI REZOLVAREA PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ LA CLASELE I-IV

Înv. PĂTRU CÎRSTESCU
Școala generală nr. 3
Drobeta-Turnu Severin
jud. Mehedinți

Predarea și rezolvarea problemelor la clasele I-IV reprezintă sarcina cea mai dificilă a matematicii atît prin caracterul său specific, cît și prin funcția pe care o exercită asupra gîndirii elevilor în scopul formării și perfecționării algoritmilor de calcul, pe calea dezvoltării capacității elevilor de a raționa logic.

În condițiile modernizării învățămîntului matematic, acest proces a devenit mult mai dificil prin amplificarea sarcinilor tradiționale ca urmare a operării cu noțiuni algebrice și prin schimbarea raportului dintre predare și învățare în scopul orientării gîndirii elevilor spre acțiune, atît în dobîndirea de noi cunoștințe, cît și în aplicarea lor, prin folosirea unor metode euristice care să sporească ponderea activității proprii a elevilor.

La clasa I, procesul rezolvării problemelor începe cu familiarizarea elevilor cu limbajul matematic, cu descoperirea relațiilor matematice, începînd cu forma cea mai simplă, pe calea interacțiunii dintre intuiție și gîndire. De felul cum este rezolvată această sarcină depinde în cea mai mare măsură asigurarea condițiilor pentru însușirea conștientă a noțiunilor matematice de către elevi. Acest proces poate fi conștientizat numai în cazul în care mijloacele didactice folosite ne oferă posibilitatea să prezentăm în aceeași imagine acțiunea concretă (ilustrată) însoțită de imaginea acțiunii pe plan abstract.

ȚINÎND SEAMA DE CERINȚELE PSIHOLOGICE și de noua viziune didactică am conceput un panou sub denumirea de „Problemă ilustrată". Prin posibilitatea de a reprezenta în prim plan datele problemei ilustrate, procesul gîndirii analitico-sintetic iese în evidență în formă simplă; elevului nu-i rămîne decît să transforme rezultatele activității intelectuale de pe plan senzorial în activitate operațională pe plan abstract, prin utilizarea algoritmilor matematici dobîndiți prin intermediul unei scheme ceea ce reprezintă raționamentul problemei. Raționamentul problemei ca rezultat al abstractizării și generalizării în procesul de cunoaștere este reprezentat printr-un model ideal simplu în cazul problemelor cu o singură operație, evidențiind legătura reciprocă și împletirea lor în rezolvarea problemelor cu mai multe operații în diferite etape de studiu de-a lungul anilor de școlarizare.

Pentru a demonstra posibilitatea de a reprezenta în aceeași imagine cele două acțiuni (concretă și abstractă) prin intermediul panoului „Problemă ilustrată" voi exemplifica prin cîte o problemă simplă și compusă la clasele I și II.

„Într-o pungă sînt 3 pere și mere cu 2 mai mult decît pere. Cîte mere sînt în pungă?" **(Fig. 1).**

Același text, dar cu întrebarea schimbată: „Cîte fructe sînt în pungă?" **(Fig. 2).**

În clasa a II-a. „La o cantină școlară s-au adus cu primul transport 10 litri de lapte, iar în al doilea transport de două ori mai mult. Cîți litri de lapte s-au adus în al doilea transport?" **(Fig. 3).**

Același text dar cu întrebarea schimbată: „Cîți litri de lapte s-au adus în total?" **(Fig. 4).**

După ce elevii s-au familiarizat cu limbajul matematic specific operațiilor aritmetice ca urmare a înțelegerii relației dintre date, text și întrebare, prin intermediul acțiunii, rezolvarea problemelor dobîndește un caracter abstract. În cazul problemelor cu mai multe operații la clasele III-IV, schema devine mai complexă și mai mobilă în raport cu gradul de dificultate al problemelor.

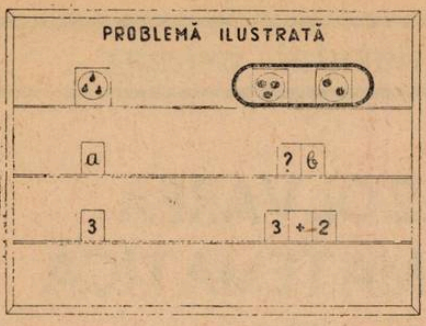


Fig. 1

Fig. 2

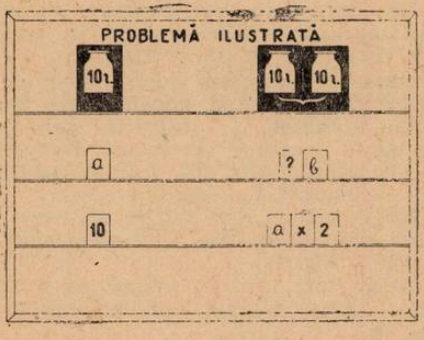


Fig. 3

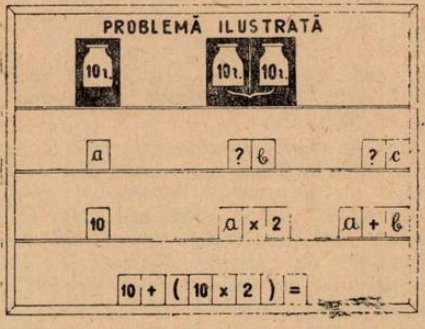


Fig. 4

Schema ca rezultat al unei învățări active ușurează procesul de rezolvare a unor probleme prin folosirea calculelor neefectuate anterior sub formă de exerciții combinate.

Spre ilustrarea celor relatate voi exemplifica cîte un caz de problemă la clasele III-IV.

La clasa a III-a. „Un magazin alimentar a vîndut orez de 880 lei cu 8 lei kilogramul, zahăr de 900 lei cu 9 lei kilogramul și făină albă de 484 lei cu 4 lei kilogramul.

Ce cantitate de alimente a vîndut ?"

Schemă

? *a*	? *b*	? *c*	? *d*
880 : 8	900 : 9	484 : 4	*a*+*b*+*c*

Exercițiu

(880 : 8) + (900 : 9) + (484 : 4) = d

Clasa a IV-a. „Într-un siloz al unei ferme agricole erau 1536 tone de cartofi. Într-o zi s-au transportat $\frac{1}{4}$ la piață, iar a doua zi $\frac{3}{8}$ din toată cantitatea.

Cîte tone de cartofi au mai rămas în siloz ?"

Schemă

a	? *b*	? *c*	? *d*
1536	*a* : 4	*a* : 8×3	*a*—*b*—*c*

Exercițiu

1536 — (1536 : 4) — (1536 : 8 × 3) = d

„O locomotivă a mers timp de 7 ore cu o viteză de 80 kilometri pe oră, iar alta, timp de 8 ore, cîte 50 kilometri pe oră. Locomotivele au consumat împreună 5760 kilograme de cărbuni.

Care este cantitatea de cărbuni consumată de fiecare locomotivă ținîndu-se seama că ambele locomotive consumă aceeași cantitate pe kilometru ?"

Schemă

a	? *b*	? *c*	? *d*	? *e*	? *f*	? *g*
5760	80×7	50×8	*b*+*c*	*a*:*d*	*e*×*b*	*e*×*c*

Rezolvare

1. Ce cantitate de cărbuni consumă fiecare locomotivă pe kilometru ?

$$5760 : (80 \times 7 + 50 \times 8) = e$$

2. Ce cantitate de cărbuni a consumat prima locomotivă ?

$$e \times (80 \times 7) = f$$

3. Ce cantitate de cărbuni a consumat cealaltă locomotivă ?

$$e \times (50 \times 8) = g$$

Din exemplele date rezultă că lecția de rezolvare a problemelor capătă o nouă orientare și noi valențe ca urmare a sporirii ponderii caracterului formativ al procesului învățării.

a) Judecata problemei ca acțiune de înțelegere a relațiilor dintre date, text și întrebare concretizată prin schemă ca rezultat al învățării prin descoperire, problematizare și algoritmizare prin solicitarea funcțiilor de flexibilitate și creativitate a gîndirii elevilor.

b) Rezolvarea problemei ca acțiune operațională specifică formării și perfecționării algoritmilor matematici avînd ca element de sprijin raționamentul problemei ilustrat prin judecăți parțiale, prin elementele componente ale schemei.

Judecata problemei ca moment prioritar în predarea și rezolvarea problemelor matematice din acțiune verbală după sistemul tradițional capătă caracter intuitiv ceea ce ne dă posibilitatea să verificăm și să cunoaștem gradul de funcționalitate a gîndirii elevilor, precum și a ritmului calculului matematic în activitatea independentă a elevilor.

Lecția prin noul concept, pe lîngă faptul că își sporește caracterul practic-aplicativ, are și calitatea de a dirija atenția elevilor în direcții precise în funcție de sarcinile specifice ale fiecărui moment al lecției.

Schema ca suport intuitiv al raționamentului problemei prin mobilitate și structură devine metoda și instrumentul de lucru cu eficiență sporită în orientarea gîndirii elevilor spre acțiunea de prelucrare a cunoștințelor prin corelarea lor în situații variate atît în dobîndirea de noi cunoștințe, cît și în aplicarea lor. Acest lucru este posibil prin alternarea activității frontale cu cea individuală a elevilor.

Schema prin funcționalitate, pe lîngă faptul că obligă pe elevi să activeze, să gîndească, le dă posibilitatea să creeze ca urmare a transformării activității intelectuale într-o adevărată meditație matematică. Una din formele superioare ale meditației intelectuale o constituie crearea de texte după exercițiul dat. Această sarcină din punct de vedere logic constă în inversarea căii clasice de rezolvare a problemelor, iar din punct de vedere intelectual ca cerință a deprinderii elevilor de a aplica cunoștințele matematice dobîndite în viața practică prin crearea de texte, care să ilustreze din punct de vedere matematic rezolvarea diferitelor aspecte ale proceselor de producție și ale împrejurărilor vieții sociale.

Schema ca model ideal în ambele situații devine elementul pivot al activității cognitive în dezvoltarea capacității matematice la elevi, ceea ce îi confirmă valoarea și eficiența în ordonarea gîndirii elevilor în diferite situații. Această relație, în mod schematic, se prezintă astfel:

$$\begin{matrix} \text{Text} \\ \text{Exercițiu} \end{matrix} \searrow \text{Schemă} \swarrow \begin{matrix} \text{Exercițiu} \\ \text{Text} \end{matrix}$$

Pentru a confirma cele relatate voi ilustra calea de creare a unui text pe baza unui exercițiu dat folosind ca element intermediar schema.

Exercițiu: $312 - (a : 4) - (a : 8 \times 3)$

Schema: $\dfrac{a \quad ?\,b \quad ?\,c \quad ?\,d}{312 \quad a:4 \quad a:8\times 3 \quad a-b-c}$

Text creat.

„Detașamentul clasei a IV-a trebuie să realizeze din valorificarea deșeurilor suma de 312 lei. În primul trimestru trebuie să depună — din sumă, în al doilea trimestru $\frac{3}{8}$ din sumă, iar în al treilea trimestru restul. Cît trebuie să depună în al treilea trimestru?"

Exercițiul dat ca formă generalizată prin intermediul schemei se transformă în judecăți parțiale, ceea ce ușurează acțiunea de rezolvare. Generalizarea structurii logice a textelor pe baza exercițiului dat prin intermediul schemei este un proces ce se desfășoară treptat, etapă de etapă, plecînd de la forma cea mai simplă în mod gradat pînă la nivelul textelor complexe.

Schema prin structură în ambele situații sugerează planul rezolvării problemei și ordinea operațiilor efectuate parțial sau printr-un singur exercițiu.

Practica a demonstrat că lecția în noul concept ca sistem dinamic corespunde noii viziuni didactice de a face ca noile cunoștințe să se fixeze în însuși procesul operării cu ele, iar verificarea să se facă continuu, permițînd învățătorului să cunoască și să aprecieze capacitatea elevilor de a aplica la cazuri noi sau în situații diferite nu numai cunoștințele din lecția de zi, ci și cele dobîndite anterior.

Schema ca metodă și instrument de lucru în noul concept, pe lîngă faptul că sporește caracterul aplicativ al algoritmilor matematici ne dă posibilitatea să cunoaștem permanent gradul de funcționalitate al gîndirii elevilor, precum și ritmul de muncă al acestora, ca în funcție de această cunoaștere să putem asigura sprijinul la timp și adecvat elevilor care întîmpină dificultăți în muncă, folosind activitatea diferențiată în scopul recuperării golurilor din cunoștințele elevilor, pentru ca și aceștia să se încadreze cu toate forțele în activitatea colectivului.

ESTE POSIBILĂ ȘI NECESARĂ O PEDAGOGIE LUDICĂ ?

ION NEGREȚ

În istoria pedagogiei au fost adoptate, nu odată, poziții teoretice surprinzătoare care au declanșat reacții critice violente ori, dimpotrivă, realizări practice remarcabile. Deseori s-au produs concomitent ambele categorii de efecte. Aceasta pare a fi, în ultimă instanță, o regulă în evoluția științelor educației. Este ilustrativă în cel mai ridicat grad situația acestora în epoca actuală. În urmă cu cîțiva ani Ph. Coombs atrăgea atenția asupra „crizei educației", deși în aceeași vreme nașterea pedagogiei prospective (G. Berger) atrăsese din partea unor comentatori impresia supra-optimistă că în domeniul pedagogiei avea loc o „revoluție copernicană". Tot astfel, s-a vorbit de „moartea școlii" și s-a pledat pentru „deșcolarizarea societății" într-o vreme în care Edgar Faure, binecunoscutul coordonator al raportului UNESCO „A învăța să fii" anticipa transformarea în viitor a societății într-o „cetate educativă". S-a exprimat opinia că această situație ar descrie un viciu fundamental și mai vechi al pedagogiei : extremismul. Nu sîntem de acord cu această părere ; pentru că, dincolo de exagerări, stă realitatea evidentă că numai confruntarea deschisă de idei și soluțiile îndrăznețe pot genera progresul disciplinelor educaționale. Există suficiente exemple în acest sens.

PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ S-A NĂSCUT CA O REACȚIE la pedagogia filosofică tradițională. La fel, „metodele active" au luat naștere prin reacția critică la metodele pasive din școala clasică. Or, pe cîmpul acestor reacții, unele dintre ele și extreme, au fost făcute descoperiri pedagogice de incontestabilă valoare.

Desigur însă, aceasta nu înseamnă să susținem exagerările cărora li se pot anticipa **ab initio** efectele negative. Cercetătorul sau teoreticianul în domeniul pedagogiei trebuie să dea dovadă de un plus de responsabilitate față de oricare alt cercetător sau om de știință. Situația sa nu este asemănătoare cu aceea a fizicianului. Domeniul său de preocupări nu este fizic, ci uman. El nu investighează asupra unei bucăți de metal, ci asupra omului în formare. Pedagogului nu-i sînt permise nici un fel de erori experimentale și nici ipoteze hazardate sau periculoase. În domeniul educației erorile sînt aproape ireparabile. Mai mult, pedagogia socialistă trebuie să aibă în vedere marea responsabilitate socială pe care o incumbă acțiunile și ipotezele sale. Școala românească, întreaga educație socialistă și comunistă solicită o gîndire pedagogică îndrăzneață dar profund angajată la împlinirea idealurilor educative ale societății.

Toate acestea mi se par condiții prealabile de care trebuie să se țină seama în orice cercetare experimentală sau demers teoretic în domeniul pedagogiei românești contemporane.

În acest sens trebuie abordată, după părerea mea, și ipoteza redefinirii pedagogiei generale ca o pedagogie ludică *. De curînd aceasta a fost reluată și în literatura noastră pedagogică. Articolul recent al lui Alexandru Trifu ar putea fi considerat ca o pledoarie pentru o asemenea redefinire a pedagogiei generale, ca o pedagogie ludică.

Într-un stil care, din păcate, este departe de a fi limpede — abundă termenii „sonori", „la modă" în unele concepții pedagogice tehnicist-pozitiviste — autorul se străduiește să-și convingă cititorii că întreaga știință contemporană a educației s-ar fi structurat în „două paradigme" (Nu înțelegem prea bine care este sensul acestui termen rămas și el nedefinit ca atîția alții în articolul discutat. Preferăm, din motive lesne de înțeles, să considerăm că este vorba de „paradigme epistemologice" — în înțelesul conferit de Th. S. Kuhn acestei expresii). Prima dintre „paradigme" s-ar referi la „conceptul de sensibilizare a conștiinței identității uma-

* Vezi în *Forum*, nr. 7—8/1979. (Nu înțelegem de ce articolul se intitulează *„Introducere la o posibilă redefinire a unor concepte ale pedagogiei generale"*. Autorul nu pledează numai pentru redefinirea unor concepte ci chiar a *pedagogiei generale însăși).*

ne", adică la „o necesitate vitală fundamentală umană și de ordin pedagogic, întrucît reprezintă un proces lucid de transformare a omului". Pe această bază s-ar „satisface condiția legitimării calitative sensului și termenului de pedagogie generală". Asupra acestei „paradigme" autorul articolului citat nu stăruie mai mult. Motivul pare întemeiat, întrucît autorul o crede corelată, ba chiar reductibilă la a doua. Într-adevăr, A. T. se oprește cu atenție asupra celeilalte „paradigme" care ar „rezida în noțiunea de joc" și ar fi „antropologică, prin conținutul ei fiind o caracteristică specifică a omului și pedagogică, exprimînd calea naturală de dezvoltare și perfecționare conștientă a speciei umane... Prin a doua paradigmă se ajunge la definirea într-un anumit fel a pedagogiei generale : **pedagogia ludică**". O asemenea posibilitate ar fi, de fapt, o ....necesitate a pedagogiei contemporane. Pedagogia ludică ar fi „nondeterministă" și, prin aceasta, ar putea „conceptualiza educația speciei umane", ar putea deveni „un instrument critic al procesului devenirii conștiente a omenirii și de proiectare a devenirii umane în viitor", ar „trece nu numai de barierele tradiționale ale educației vîrstelor și de acelea ale recentei educații permanente", ea „putînd acoperi perfectibilitatea întregii comunități umane" etc. etc. etc. Este oare posibil ca într-adevăr o pedagogie de acest gen să acopere întregul domeniu de preocupări al pedagogiei generale ? Și — admițînd un răspuns afirmativ la această întrebare — cui ar folosi ea ? De ce pedagogia generală ar trebui să fie „nondeterministă" ? Nu s-ar transforma oare, în acest fel, într-o absurditate inutilă sau, cel puțin într-un ...joc gratuit, iluzoriu, fantezist ?

DESIGUR, PEDAGOGIA GENERALĂ ARE ASTĂZI NEVOIE DE RESTRUCTURĂRI PROFUNDE. Ea nu a impus încă un statut nou, pe măsura exigențelor științifice ale epocii contemporane față de fenomenele educaționale și nu răspunde tuturor întrebărilor noi pe care perspectivele de dezvoltare ale școlii și educației le generează.

Se poate însă anticipa că aceste întrebări vor privi exclusiv fenomenele ludice ? Este greu de admis acest lucru. Ba chiar imposibil. Jocul este, într-adevăr, o dimensiune antropologică. Pe bună dreptate pedagogii contemporani atrag atenția asupra faptului că el nu este numai un fenomen infantil — Erich E. Geissler observă întemeiat că „Jocul nu este tipic copilăriei ci păstrează o semnificație antropologică principală [1]". El are, totodată, neîndoielnice valențe pedagogice. Remarcabilul psiholog american J. S. Bruner și-a întemeiat celebra afirmație că „orice obiect poate fi predat cu eficiență, logic și obiectiv inatacabilă pe orice treaptă a evoluției copilului" [2] pe considerentul că se pot organiza jocuri pe baza cărora copiii pot înțelege, cu ușurință, cele mai complexe probleme ale cunoașterii. Se cunosc însă reacțiile critice la adresa acestei încrederi, ce pare exagerată, în virtuțile formative ale jocului. Același E. E. Geissler observă, bunăoară, că „învățarea în timpul jocului poate fi mereu numai o condiție secundară" [3]. Astăzi s-a dezvoltat un adevărat curent pedagogic care își propune să depășească teoriile unilaterale despre comportament pornind de la joc, luat în sensul de fenomen antropologic primar, fundamental. Există speranța dezvoltării unei instrucții **formative** pe această bază, obiectiv care pare greu de atins în condițiile teoriilor „atomare" despre aptitudini și facultăți, proprii interpretărilor factorialiste. Jocul ar putea constitui, după unii teoreticieni, „sîmburele integrator" al acestora și totodată, datorită specificității sale psihologice, ar deschide căile educării mai riguroase a imaginației și a creativității. Într-adevăr, primele atribute ale conduitei ludice par a fi libertatea și spontaneitatea. Nimeni nu poate fi obligat să se joace. Jocul pare a fi autotelic (Baldwin) și deci apt să declanșeze o puternică motivație intrinsecă.

DAR TOATE ACESTE IDEI NOI despre psihologia activităților ludice sînt mai degrabă redescoperiri. Fröebel și Montessori, la vremea lor, au atras explicit și convingător atenția asupra valorii pedagogice a jocului. Se știe că Vittorino Rambaldoni da Feltre utiliza, în chip „modern", jocul în a sa „Casa Giocosa" din Montova acum 500 de ani. Platon însuși insistase asupra valorii educative a jocului la vîrsta preșcolară ! În fine, au fost elaborate nenumărate „teorii ale jocului" : Spencer, St. Hall, K. Groos, Carr, Probst, Lange, Claparède, Piaget ș.a. Ultimul dintre cei citați a furnizat o riguroasă concepție psihogenetică despre joc, descriind stadiile și formele sale evolutive în copilărie, oferind astfel un instrument concret pentru aplicarea științifică a teoriei jocului la problematica educativă. Totuși, toate acestea nu sînt suficiente pentru a restructura atît de „profund" domeniul pedagogiei generale încît aceasta să devină o ...știință a jocului. Pedagogia a încetat să mai fie astăzi numai o știință a educației școlare. Se resimte și se impune astăzi, tot mai mult, necesitatea educației permanente. Jocul este o activitate fundamentală. Dar la adolescent și la adult el nu mai rămîne cu această calitate. Se știe bunăoară, că așa-zisele „jocuri de rol", metode active de învățare adultă, se deosebesc în chip fundamental de „jocurile didactice" ale preșcolarilor. De fapt

[1] ERICH E. GEISSLER, *Mijloace de educație*, E.D.P., Buc., 1977, p. 205.

[2] J. S. BRUNER, *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, București, 1977, p. 28.

[3] ERICH E. GEISSLER, *Op. cit.*, p. 195.

adulții, spre deosebire de preșcolari, știu că prin aceste metode, ei nu se **joacă**, ci **învață**. Într-adevăr, activitatea umană are cel puțin încă trei forme esențiale : învățarea, munca și creația. Or, acestea par mai importante în devenirea umană decît jocul. Însăși umanizarea a fost un produs al muncii și nu al... jocului ! Există desigur, dese încercări de a transfera formele de învățare în forme ludice dar nici un educator nu intenționează a forma copii sau adulți... „jucăuși" (E. E. Geissler).

Pe de altă parte, deși nu presupun relații de opoziție, raporturile muncă-joc și creație-joc nu pot fi nici anulate prin reducerea termenilor unul la celălalt. Ed. Claparède[4] a arătat că există o evoluție a jocului care culminează cu forme superioare ; la acest nivel apropierea de formele superioare de muncă este foarte mare. Totuși identitatea lor nu este perfectă. Este neîndoielnic bine ca aceste forme superioare de joc să fie dezvoltate la copil. Școala tradițională păcătuia prin „scurtcircuitarea" acestui parcurs normal, obligînd copilul ca de la forme de joc inferioare să treacă la forme de muncă anoste, plictisitoare și chiar la munca forțată. Trebuie însă bine înțeles că a-l învăța pe copil jocuri superioare nu este o activitate educativă care are scop în sine. Sensul ei este de a-l ajuta să înțeleagă sensul **muncii** superioare și în ultimă instanță al **creației**. La rîndul lor însă, acestea necesită și alte activități educative. Copilul nu învață pentru școală, ci pentru viață. Transformarea activității școlare într-o activitate ludică permanentă nu ar conduce decît la pedologismul și pedocentrismul exagerat de la jumătatea secolului trecut, cărora li s-au demonstrat suficient limitele. Acel „enseignement par les jeux" de care vorbea încă din 1835 Dellon își păstrează, desigur, valoarea practică. Dar a construi întregul edificiu al teoriei pedagogice actuale pe această singură coordonată nu este posibil. Nu se poate cînta un concert întreg cu o vioară care are numai o singură coardă !

ARTICOLUL DISCUTAT MAI RIDICĂ ÎNSĂ ȘI ALTE PROBLEME. Ele nu privesc, desigur, aspecte de fond. Dar dată fiind complexitatea temei în discuție ele nu pot fi totuși, considerate ca neimportante. Dăm numai cîteva exemple. Ce să înțelegem, bunăoară, dintr-o serie de așa-zise „observații critice" care ar determina efortul de redefinire a pedagogiei generale, precum : „definirea neconcordantă între aspectul semantic-particular (educația vîrstelor școlare) și aspectul sintactic-general de pedagogie generală" ; „definirea aparent concordantă între aspectul semantic — considerat general (educația tuturor vîrstelor) și aspectul sintactic, reprezentat prin denumirea de antragogie" (??!!) etc. ? ; ce legătură poate avea dezvoltarea unor „discipline extrapedagogice", cum ar fi fizica cuantică, citată expres de autor în acest sens, cu necesitatea redefinirii pedagogiei generale ? ; ce anume dovedește existența unei așa-zise „vocații ludice a epocii contemporane" — cum pretinde A. T. ? ș.a.m.d.

Autorul se scuză pentru „modul discursiv" de prezentare a problemelor în maniera sugerată mai sus, incriminînd misterioase „nevoi de explicitare". Noi sîntem însă de părere că efortul de redefinire a pedagogiei generale nu poate fi în nici un fel suplinit prin apelul la expresii prețioase și ridicule care amintesc de piesele lui Molière, nici prin formulări pretențioase filozofice și plasate în contexte inadecvate.

Efortul de redefinire a pedagogiei generale trebuie să fie mult mai complex. Numai studiile inter și multidisciplinare, sinteza celor mai noi date ale domeniilor, o temeinică elaborare în contextul dezvoltării specifice a școlii și educației românești și universale pot asigura o reală întreprindere în această direcție. Se va impune desigur, apoi și o reconsiderare pe temeiuri noi a problemelor de pedagogie ludică. Dar nici aceasta nu va fi... o simplă joacă, ci tot rezultatul unor riguroase investigații experimentale și al unor pătrunzătoare studii teoretice.

[4] ED. CLAPARÈDE, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, (traducere), E.D.P., București, 1975.

(urmare din pag. 46)

cu ajutorul limbii materne sau limbilor străine. În cadrul acestora se analizează în detaliu intuiția și formalizarea, modul cum sînt intuite structurile, relațiile, formalizarea algebrică etc. De asemenea, sînt analizate înțelegerea fonetică, sintactică, cunoașterea formelor, sintezelor scrisului și cititului, codarea și decodarea în procesul de comuniare ș.a.

Resimțind nevoia unei aprofundări a interacțiunii dintre subiect și obiect în diferite procese cognitive care au loc în activitatea școlară, autorul se oprește și asupra specificităților în cunoașterea trecutului, a spațiului geografic, a lumii fizice, evident prin raportarea la modul în care se realizează aceasta prin diferitele discipline de învățămînt.

Cercetarea modului în care are loc procesul de autostructurare a cunoașterii îl duce pe autor la analiza problemelor obiectivelor educației. Interesantă este observația că deși s-au făcut pași însemnați în determinarea obiectivelor nu s-a putut depăși întru totul încă caracterul abstract al acestora (p. 290). Sub raport psihologic, procesul de cunoaștere este o trecere de la receptarea informației la tratarea acesteia, la utilizarea și producerea de noi informații. Aceasta atrage atenția că scopurile educației prin cunoaștere sînt atît teoretice (epistemologice) cît și practice. Din analiza modului în care diferite sisteme de învățămînt și-au formulat obiectivele L. Not argumentează că adesea acestea își fixează obiectivele apriori, o soluție realistă fiind încercarea de a îmbina dinamica activității cotidiene cu schimbările așteptate a se produce atît în viața societăților, cît și a indivizilor.

Lucrarea despre pedagogiile cunoașterii a lui L. Not, este o încercare de sinteză. În bună măsură ea este o sinteză reușită, punînd la îndemîna cititorului date de ultimă oră în analiza fenomenului educativ. După parcurgerea ei, însă, descoperi că subiecții educației asupra cărora se oprește autorul n-au o identitate precisă. De aici și o oarecare plutire în abstract a multora dintre analizele efectuate.

NICOLAE VINȚANU

ȘTEFAN ODOBLEJA — pionier al pedagogiei cibernetice

Prof. EMANUELA BUȘOI
Liceul „Traian", Drobeta-Turnu Severin

Prima jumătate a secolului XX avea să înregistreze apariția unei lucrări inedite în cultura românească : Psihologia consonantistă. **Opera era semnată de dr. Ștefan Odobleja, un spirit însetat de cunoaștere, încrezător în puterile depline ale rațiunii umane în explorarea realității.**

Din punct de vedere gnoseologic autorul s-a plasat pe poziții materialiste, respectînd raporturile reale, firești, dintre subiectul și obiectul cunoașterii. Pentru el cunoașterea este un proces constructiv, menit să problematizeze necunoscutul, un proces deschis și infinit. Dacă soluția în rezolvarea unei situații nu poate fi întrevăzută într-un viitor apropiat, gînditorului îi revine sarcina de a pune just problema și de a alege cea mai corectă cale, conformă adevărului, în vederea realizării ei. Important pentru o cunoaștere adecvată realității este păstrarea echilibrului sau — ca să folosim un termen propriu autorului — păstrarea consonanței dintre teorie și practică. „A experimenta fără a gîndi — fără o idee preconcepută sau fără o idee concepută ulterior este reversul speculației pure" [1,23]. Dorința de a pătrunde cît mai corect și în esență fenomenele l-a determinat să analizeze în amănunțime arta gîndirii științifice corecte. În acest sens, capitolul Arta de a gîndi **poate fi considerat o reflecție epistemologică ce subliniază modul în care gîndirea omului poate progresa, reliefînd aspectele ce pot fi automatizate în procesul creației. Încercări de automatizare a gîndirii s-au mai întîlnit în istoria științelor. Astfel René Descartes s-a numărat printre primii gînditori care au intuit această posibilitate de automatizare a gîndirii în lucrarea sa :** Discurs despre metodă pentru a conduce bine rațiunea și a căuta adevărul în știință. **La Ștefan Odobleja găsim însă explicit prezentată ideea mecanizării creației. Mai tîrziu avea să afirme în** Psihologia consonantistă și cibernetica : **„Mecanizarea gîndirii a fost ținta spre care aspiram, care m-a dirijat și m-a îndîrjit la lucru sub iluzia că o voi atinge, ba, citeodată părîndu-mi-se că am și atins-o" [2,128]. În 1938, enunța o idee încă nemaiîntîlnită în mod explicit pînă la el în istoria științelor : posibilitatea apariției gîndirii artificiale provocate de om. Premise existau. Se mecanizaseră simțurile prin aparate detectoare și înregistratoare, se materializase memoria cu ajutorul cărților și bibliotecilor, se substituiseră secrețiile prin produse fabricate, așa încît nu mai era decît un pas pînă la mașina de inventat. Trebuie subliniat că Odobleja a intuit sensul exact al mașinalizării, afirmînd că noile produse vor fi o prelungire a activității mintale a omului și nu un stăpîn în devenire al acestuia. Apariția unor mașini care să filozofeze, să inventeze, să definească avea să aibă două mari consecințe : „o mare economie intelectuală" și „o creștere considerabilă a randamentului gîndirii a cărei productivitate și eficacitate se vor însuti" [1,734].**

MAȘINA DE GÎNDIT ESTE POSIBILĂ numai datorită interacțiunii strînse dintre psihic și fizic. În această privință aduce critici lui Descartes și raționaliștilor în general de a fi despărțit pentru totdeauna res extensa de res cogitans și de a fi realizat o „echivalență intrinsecă a fizicului cu psihicul" [1,30]. Mecanizarea gîndirii se bazează pe ideea circularității, reversibilității dintre psihic și realitate, în sensul că între lumea fizică și cea psihică are loc un schimb neîncetat de informații. Sensul acestor informații este dinspre natură înspre psihic și invers. Chiar dacă termenul de informație nu apare în lucrare, chintesența fenomenului este sesizată în mod admirabil : „Asemănarea lucrurilor din lumea fizică determină consonanța ideilor în lumea psihică" [1,734].

Materializarea gîndirii este concretizată în cadrul proceselor elementare de funcționare a acesteia. Totul poate fi mecanizat, automatizat : punerea întrebării, analiza, sinteza și clasificarea, definiția, diviziunea, verificarea. Vom exemplifica această nouă posibilitate prin prezentarea funcționării automatismelor în cazul ana-

lizei şi sintezei : „Combinînd în diverse moduri primele date ale simţurilor noastre şi aplicîndu-le marilor noţiuni primordiale (lumea, viaţa, materia, energia, cerul, pămîntul etc.) vom obţine toate sistemele vechi, existente şi viitoare. Am putea executa foarte bine această combinaţie cu ajutorul unei maşini de filozofat asemănătoare maşinii de calculat cu singura diferenţă că în locul cifrelor am avea cuvinte exprimînd categorii" [1,751].

Motivul principal pentru care Şt. Odobleja şi-a scris cartea a fost aşezarea psihologiei pe baze ştiinţifice, pentru că după părerea lui psihologia vremii sale era superficială, empirică, unilaterală, simplistă, plină de mister şi imprecis. Deşi recunoaşte contribuţiile aduse de unele curente filozofice în psihologie, dezvăluie şi marile neajunsuri provocate psihologiei de raţionalismul lui Descartes, de intuiţionism, de animism, de idealism şi de misticism, declarîndu-se de acord însă cu realismul, cu materialismul, cu psiho-fizicismul, cu empirismul şi senzaţionalismul. Tot pentru a stabili coordonatele ştiinţifice ale psihologiei Şt. Odobleja consacră două mari capitole din cel de-al II-lea volum criticării ipotezei inconştientului susţinută de Yung, precum şi psihanalizei şi freudismului, considerîndu-le drept pseudo-psihologii.

La întrebarea dacă pot fi stabilite bazele ştiinţifice ale psihologiei, Şt. Odobleja răspunde : prin analogia cu celelalte ştiinţe, pe baza descoperirii legior şi claselor comune şi prin diferenţierea strictă a notelor specifice acesteia. Ideea de a surprinde elementele comune, nu de frontieră, ci de esenţă, nu între cîteva ştiinţe mai apropiate, ci între toate ştiinţele avea să se dovedească a fi genială. Prin descoperirea sau mai bine-zis punerea în adevărata lor lumină a unor principii comune atît organismelor animale, indivizilor umani, maşinilor, cît şi societăţii, ca dihotomia, circularitatea, consonanţa, disonanţa, Şt. Odobleja n-a reuşit numai să definească în mod ştiinţific psihologia, ci să întrevadă posibilitatea practică a mecanizării gîndirii şi să pună bazele unei noi ştiinţe, nenumită încă cu numele ei de azi — cibernetica.

CERCETAREA PROBLEMELOR PEDAGOGICE este determinată de concepţia sa fundamentală privind „unificarea completă şi definitivă a tuturor ştiinţelor" [1, 75].

Crearea unei ştiinţe unice, totale, deziderat al cercetătorilor tuturor timpurilor, este posibilă în condiţiile dezvoltării fără precedent a ştiinţei şi tehnicii în secolul XX.

Autorul întrevede şi soluţia practică a unificării pe baza „claselor, criteriilor şi categoriilor comune şi comparabile — comandate de legi comune şi derivabile" [1, 75].

Îndrăzneala concepţiei poate fi relevată şi mai bine prin alăturarea părerii lui J. Piaget despre epistemologia relaţiilor interdisciplinare. Sesizînd trei nivele în conexiunea interdisciplinară : multidisciplinar, interdisciplinar şi transdisciplinar, caracterizează pe cel din urmă în felul următor : „etapă" care nu se va mulţumi să se rezume la interacţiuni sau la reciprocitate între aceste cercetări, ci va situa aceste legături în interiorul unui sistem total, fără frontiere stabile între discipline. Este vorba de încă un „vis care nu pare însă irealizabil..." [3, 117].

Remarcînd că fiinţarea unei pedagogii ştiinţifice nu este posibilă în afara unor coordonate psihologice, Şt. Odobleja afirmă că psihologia poate să ofere pedagogiei „cheia cea mai practică şi cea mai universală" [1, 23].

Raportarea continuă a pedagogiei la psihologie nu este o idee nouă, însă Şt. Odobleja oferă soluţii inedite în capitolele : **Arta de a crea, Pedagogia, Diagnosticul psihic, psihometria.**

Practica de la catedră timp de un an, între 1921—1922, precum şi contactul cu operele unor pedagogi ca J. J. Rousseau, H. Spencer, W. Förster, Claparède, M. Montessori, Thorndike, Dewey l-au situat în miezul problemelor ardente ale noii pedagogii.

Cerînd : „Mecanizarea, materializarea, maşinalizarea, automatizarea învăţămîntului ; înlocuirea profesorului cu cărţi ; înlocuirea şcolilor cu biblioteci ; înlocuirea memoriei cu formulare (ajutoare de memorie) ; înlocuirea calculelor cu maşinile de calculat ; înlocuirea examinatorului cu aparate psiho-tehnice ; înlocuirea examenului oral cu examenul scris" [1, 779], precum şi a examenului de memorie cu examenul de inteligenţă [1, 812], autorul distinge informaţia adevărată (cărţile, bibliotecile) de informaţia falsă (şcoala tradiţională, profesorul vehiculator de „idei marfă"), prelucrarea adevărată (ajutoare de memorie, maşini de calculat) de prelucrarea falsă (memorie, calcule), controlul adevărat (aparate psiho-tehnice, examenul scris, examenul de inteligenţă) de controlul fals (profesorul subiectiv, examenul oral, examenul de memorie).

Capitolul consacrat pedagogiei surprinde caracterul circular al procesului de învăţămînt, considerat ca un sistem de informaţii dinspre natură spre elev şi dinspre elev spre natură. Între natură (realitate) şi elev se interpune profesorul, care-l ajută pe elev, pe de o parte, să acumuleze informaţiile necesare şi, pe de altă parte, îi formează capacităţile de prelucrare a acestor informaţii.

În spiritul **Psihologiei consonantiste** am putea schematiza această relaţie în felul următor :

Profesor

Natură ⟵⟶ Elev

Acest nou raport dintre profesor şi elev, această nouă concepţie în care accentul este deplasat spre elev, nu este reflec-

tată de şcoala tradiţională. Şt. Odobleja dezvăluie toate carenţele sistemului de învăţămînt existent : excesul de autoritate, lipsa de individualizare, un sistem sedentar, inactiv şi, mai ales, rupt de realitate. Materialist prin excelenţă, punînd la baza întreprinderilor sale materia în continuă mişcare şi transformare, autorul detestă lipsa de suport real a şcolii care umple capul elevului cu cunoştinţe „pure" [1, 767].

Nu este de mirare că în asemenea condiţii elevul-fiinţă gînditoare nu există. Schimbul de informaţii este trunchiat, denaturat, în sensul că toate cunoştinţele de asimilat nu se adresează psihicului dinamic (gîndirii), ci psihicului static (memoriei). Expunerea ca principală metodă de transmitere a cunoştinţelor şi memoria ca principală modalitate de asimilare a acestora au condiţionat caracterul de bază al învăţămîntului tradiţional : verbalismul. Prin descompunere dihotomică (dihotomia fiind în concepţia autorului un principiu esenţial în unitatea ştiinţelor), Şt. Odobleja subliniază denaturarea raportului necesar dintre fizic şi psihic, ruperea legăturii cu realitatea, ancorarea în verbalism. „Incompletă şi parţială, unilaterală şi exclusivistă, inegală şi dezechilibrată, ea (şcoala) nu se ocupă decît de psihic, neglijînd prea mult fizicul. În psihic, neglijează acţiunea (reacţia, tehnica) în favoarea recepţiei, în recepţie neglijează afectivul în favoarea inteligenţei ; în inteligenţă neglijează procesele (dinamismul) în favoarea memoriei (staticul) ; în memorie favorizează verbalismul în detrimentul ideilor" [1, 768]. Cu acest citat am ajuns şi la originea procesului care se va numi mai tîrziu conexiune inversă sau feed-back şi care subliniază prezenţa şi reversibilitatea procesului recepţie $\rightleftarrows$ reacţie.

NOILE RELAŢII ÎNTRE PROFESOR ŞI ELEV sînt determinate de primordialitatea celor doi factori esenţiali în procesul de învăţămînt : elevul şi informaţiile din natură.

Rolul profesorului nu va fi acela al profesorului-„gramofon" ce injectează fiecare cunoştinţă în „capul de ceară", ci, mai degrabă el va fi un sfătuitor care va căuta ca elevul „să meargă pe propriile picioare", orientîndu-l unde să caute şi ce să caute. Deci profesorul va asigura, pe de o parte, autonomia elevului, iar pe de altă parte, va stabili conţinutul cunoştinţelor de predat, cunoştinţe care nu vor fi prezentate disparat, ci în conexiune, atît în interiorul aceleiaşi ştiinţe, cît şi între ştiinţele diverse. Această legătură de fond între diversele discipline şcolare nu este realizată pe deplin nici azi şi rămîne încă un proiect al viitorului.

Părerea autorului este că se învaţă prea puţin în şcoală. Nu 20—30 de materii, ci 200—300 ! Acest lucru este realizabil dacă se începe studiul diverselor materii încă din primii ani de şcoală, constituindu-se încă din copilărie „miezul primitiv care va juca rolul de germene cristalizator" [1, 783]. În această privinţă se cunosc deja începuturi în învăţămîntul românesc contemporan. Elevii noştri învaţă materii noi ca : biochimia, ecologia, rezistenţa materialelor etc. Cei mici au deja cunoştinţe pe care predecesorii lor le acumulau la o vîrstă mai înaintată

În faţa multiplelor sarcini determinate de noul conţinut al procesului de învăţămînt profesorul-sfătuitor va fi şi judecător, controlor, director, manager, dicţionar enciclopedic, teoretician, practician.

Din multitudinea de funcţii, Şt. Odobleja pune în evidenţă pe aceea de profesor-creator. Formarea unei personalităţi armonioase nu poate fi satisfăcută prin prezentarea unor „idei-obiecte, idei-marfă pe care (profesorul) le-a cumpărat pentru a le vinde pe un preţ cît mai scump posibil elevilor" [1, 769], ci şi prin re-gîndirea sub toate aspectele ştiinţifice şi metodologice a materialului de predat. Merită să reliefăm modul în care Odobleja a ştiut să precizeze adevăratul loc în sistemul de învăţămînt atît al elevului cît şi al profesorului. Aşezînd pe primul loc elevul, autorul nu minimalizează nicidecum importanţa profesorului (aşa cum au existat unele tendinţe în istoria pedagogiei), subliniind rolul uriaş al acestuia în modelarea personalităţii creatoare a elevului. Dealtfel, învăţămîntul românesc ştie să pună în valoare „uriaşa potenţionalitate de creaţie ştiinţifică a cadrelor didactice" [3, 117] prin multiple acţiuni : schimburi de experienţă, simpozioane la nivel naţional, tipărirea unor lucrări cu caracter pedagogic etc.

Buna pregătire ştiinţifică şi metodologică va fi pusă în slujba asigurării unor lecţii despre lucruri şi nu despre cuvinte. Lecţia văzută ca procesualitate dinamică şi supusă celor două legi : dualitatea şi circularitatea este analizată în subcapitolul : **Arta lecţiei.**

Surprinzînd echilibrul dintre teorie şi practică, autorul nu dă drept de cetate nici teoriei în detrimentul practicii, nici practicii în detrimentul teoriei. Teoria şi practica se succed una alteia în lanţ ciclic : „Se poate începe prin expunerea faptelor dar nu vom termina cu prima concluzie ce decurge din această expunere. După această primă concluzie trebuie să urmeze o nouă colecţie de fapte care să antreneze o a doua concluzie. Rezultă că important nu este dacă lecţia începe cu faptele sau cu teoria, din moment ce faptele şi teoria trebuie să se succeadă de mai multe ori într-o riguroasă alternanţă" [1, 792].

Începutul şi sfîrşitul lecţiei nu sînt două etape separate, fără nici o legătură între ele. Începutul şi sfîrşitul îşi răspund unul altuia în sensul că dacă introducerea este concluzia anticipată, concluzia finală este o repetare a introducerii, „mai concretă şi mai precisă", ca urmare a studiului întreprins.

Prin analiza pe care Şt. Odobleja o face momentelor lecţiei, ajunge la concluzia că nu se poate vorbi în cazul lecţiei de faze de evoluţie în sensul că o etapă poate fi superioară altei etape sau o metodă superioară altei metode.

Ce putem întîlni atunci în desfăşurarea unei lecţii ? O fază de analiză şi una de sinteză sau una de particularizare şi alta de generalizare, adică „cupluri de procese asociate şi opuse două cîte două" [1, 792]. Urmează să înţelegem că metoda folosită nu depinde de o alegere hazardată din partea profesorului, ci de adecvarea totală a unei metode sau a alteia la o anumită etapă a lecţiei.

EVALUAREA CUNOŞTINŢELOR ELEVULUI, cunoaşterea caracterului aptitudinilor şi a inteligenţei sale se pot realiza pe baza adminstrării de teste numite de autor teste psihice. Trebuie remarcat că, deşi teoria testelor a evoluat mult în ultimii ani autorul a surprins exact esenţa funcţionalităţii lor în capitolul **Psiho-diagnostic, Psihometrie.** În primul rînd, Şt. Odobleja stabileşte cadrul general de funcţionare a testului, faptul că deşi obiectiv şi util nu trebuie să consituie proba unică în diagnosticarea caracterului aptitudinii sau inteligenţei unui elev şi că trebuie neapărat coroborat cu diversele observaţii anterioare. Cunoscînd testele de inteligenţă ale lui Binet şi Simon, autorul are în vedere atît structura de conţinut a testului cît şi climatul psihologic de administrare a acestuia. Cît despre conţinutul unui test de cunoştinţe, Odobleja se declară partizanul testului de inteligenţă şi pentru faptul că oricum „nu există inteligenţă fără memorie". Manifestă o deosebită grijă în alegerea întrebărilor, acestea trebuind să fie din punctul de vedere al conţinutului generale şi sintetice, iar din punct de vedere formal clare, fără echivocuri. Deşi era încă necunoscut pe vremea sa termenul de item, observăm că în exemplele date o întrebare presupune o singură sarcină de rezolvat şi numai una. Întrebările vor fi numeroase (5—20). Exemple de teste posibile sînt unele create de autor, altele extrase din testele de tipul American Army.

Nu vom trece cu vederea mai ales implicaţiile psihologice ale administrării testelor şi datorită faptului că multe din lucrările de specialitate contemporane nu reliefează aspectul psihologic aşa de clar ca acest capitol din **Psihologia consonantistă.**

Scopul testului — diagnosticarea aptitudinilor, inteligenţei — cere respectarea imperioasă a unor legi formulate de autor. Vom enunţa cîteva din ele. Aptitudinile vor fi măsurate atît în perioada de concentrare a subiectului, cît şi în perioada de distragere a atenţiei acestuia ; o explorare izolată nu poate fi considerată o diagnosticare sigură ; un test nu poate prognostica menţinerea sigură a unei aptitudini pe viitor şi nici evoluţia progresivă a acestei aptitudini, datorită intervenţiei factorilor perturbatori ; un subiect nu poate fi prognosticat odată pentru totdeauna prin intermediul testului, în sensul că unii subiecţi se pot depăşi şi pe sine şi pe alţii.

Nu vom încheia fără a lua în discuţie raportul dintre metoda folosită de autor şi rezultatele obţinute. În ce măsură organizarea şi cercetarea fiecărei ştiinţe prin prisma unor legi unice tuturor ştiinţelor : legea echivalenţei, compensaţiei, reacţiei, oscilaţiei, inerţiei, consonanţei etc. au determinat concluziile fiecărui capitol şi ale cărţii în general ? În ceea ce ne priveşte putem răspunde că prin metoda aleasă, care se va numi poate metoda Odobleja, gînditorul român a detectat în mod realist tendinţele contemporane şi de viitor ale pedagogiei.

NOTE

[1] ODOBLEJA, ŞTEFAN, *Psychologie consonantiste*, Librairie Maloine, Paris, 1939.

[2] ODOBLEJA, ŞTEFAN, *Psihologia consonantistă şi cibernetica*, Scrisul românesc, Craiova, 1978.

[3] TRUTZER, TIBERIU, *Analize ale învăţămîntului efectuat de către O.C.D.E.*, în „Revista de pedagogie", ian. 1971, p. 117.

[4] VINŢANU, NICOLAE, *Cuvînt înainte*, în *Progresul şcolar*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978.

Psihologia procesului educaţional*

Psihologia procesului educaţional, lucrare interdisciplinară, de echipă, rezultat al cercetărilor întreprinse de douăzeci de membri ai catedrei de psihologie de la Colegiul pedagogic al Universităţii Columbia, se înscrie în domeniul psihologiei pedagogice cu ample deschideri de metodă, concepţie şi finalităţi spre sociologia educaţiei, spre psihologia copilului şi a adolescentului, spre sociopsihologie, cu rezonanţe şi implicaţii de filosofia educaţiei.

Întrebarea fundamentală în lumina căreia lucrarea este concepută şi pe baza căreia se realizează unitatea acestei vaste lucrări (patru părţi şi douăsprezece capitole) ar putea fi formulată astfel : ce are de spus psihologia pedagogiei ? Şi după cum demonstrează lucrarea are foarte multe de spus, fiind de neconceput procesul educaţional fără psihologie. Ca urmare, scopul lucrării, declarat în *Introducere* de către A. S. Thompson, este să aducă „o contribuţie teoretică şi practică în beneficiul procesului educaţional" (p. 6).

Dedicată ilustrului predecesor, E. L. Thorndike, fost profesor de pedagogie la Universitatea Columbia între 1899—1939, clasic al pedagogiei universale, lucrarea sugerează continuitatea şi tradiţiile eforturilor de cercetare şi sinteză în domeniul pedagogiei.

Metoda de cercetare dominantă la cea mai mare parte a autorilor este investigaţia operaţională a proceselor educaţionale fundamentale : predarea şi învăţarea, încercîndu-se analiza naturii tuturor tipurilor de conexiuni ce intervin între factorii implicaţi în acest proces de mare anvergură.

(Continuare în pag. 61)

* *Psihologia procesului educaţional*, sub redacţia J. R. DAVITZ şi S. BALL, traducere din limba engleză de IRINA BURLUI, E.D.P., Bucureşti, 1978.

PROCESUL MODERNIZĂRII ÎN ȘCOALA DIN R.P. UNGARĂ

ANTON VASILESCU

La început de toamnă, la puține zile după deschiderea cursurilor în noul an de învățămînt, am fost oaspete, în vizită de lucru, al revistei „Pedagógyai Szemle" din R. P. Ungară. Acesta a fost un bun prilej de a mă întîlni cu oameni ai școlii și alți specialiști din domeniul învățămîntului din țara vecină și prietenă.

Discuțiile cu pedagogii maghiari, teoreticieni și practicieni, la început de nou an școlar, sînt pe cît de vii și interesante, tot pe atît de fructoase. În birourile specialiștilor din minister, în cabinetele cercetătorilor și metodicienilor de la O.P.I. (Institutul național de pedagogie), în cancelariile și sălile de curs ale școlilor, în redacțiile publicațiilor pedagogice, interlocuitorii, amabili și dispuși la schimb de impresii, aduc în dezbateri, ca un laitmotiv aceeași problemă : modernizarea învățămîntului. Firește, nu este vorba de discuții asupra unei probleme la modă, ci realmente o chestiune de primă importanță pentru mersul înainte al școlii, interesată să-și aducă întreaga contribuție la formarea tineretului, schimbul de mîine capabil să consolideze ceea ce au cucerit generațiile trecute și să proiecteze larg edificiul societății socialiste.

MODIFICĂRILE PROFUNDE CE AU LOC ÎN STRUCTURA, CONȚINUTUL, TEHNOLOGIILE DIDACTICE ȘI MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT cuprind întregul eșalon școlar, de la grădiniță pînă la treptele înalte ale învățămîntului superior, încît pedagogii maghiari socotesc că, deși nu poate fi numită o reformă a școlii (în adevăratul sens al conceptului), prin multitudinea implicațiilor pe care le au în toate laturile învățămîntului, înnoirile din școala maghiară din etapa actuală marchează un serios pas înainte pe calea perfecționării școlii în ansamblul ei.

Prefacerile care au loc în învățămînt sînt rodul unor încercări și experimentări începute cu mai mulți ani în urmă la care au participat intens pedagogi teoreticieni și practicieni situați în toate colțurile țării. S-au alcătuit programe și manuale școlare, care după mai multe retușuri, în urma experimentării lor în școli, au ajuns la o formă mult îmbunătățită și apreciată de personalul didactic.

PROGRAMELE AU FĂCUT LOC AVANSULUI DOBÎNDIT DE CUCERIRILE ȘTIINȚEI ȘI TEHNOLOGIEI. Manualele școlare s-au debarasat de balastul informațional și stilul greoi, îmbogățindu-se cu multe scheme, grafice, întrebări și probleme, ceea ce ușurează actul de predare-învățare. Aceste auxiliare prețioase în activitatea didactică înlesnesc efortul învățătorilor și profesorilor în împlinirea actului educativ în ora de clasă, elevii părăsind băncile și mesele de lucru, cum se spune, „cu lecția învățată". Multe din manuale sînt alcătuite pentru a îndeplini două funcții : a) sursă de informații și b) instrument de lucru. Prin modul cum este alcătuit, de pildă, manualul de fizică de clasa a VI-a, acesta cuprinde scheme, grafice, întrebări, locuri libere pentru a da posibilitate elevului să lucreze pe el în timpul orei, în momentele de desfășurare a lecției indicate de profesor.

Actul modernizării cuprinde, actualmente, cu precădere înnoirile substanțiale care se aduc tehnicii de lucru, metodelor cu care operează educatorul. Predarea de tip tradițional tinde să fie înlocuită cu cea a tehnicii noi, în care predarea se îmbină cu învățarea, unde dialogul continuu dintre profesor și clasă dă procesului didactic altă tentă, îl face să devină acțiune biunivocă, act real de predare-învățare. Statul a făcut și face eforturi serioase de înzestrare a școlilor cu material didactic și mijloace de învățămînt care să pună pe elev, singur sau în grupe de 4—5, să lucreze, să încerce, să observe și pe cît posibil să experimenteze. La școala generală „Rajk László" din Budapesta, la o oră de fizică la clasa a VI-a cu temă despre magnetism, profesoara și-a organizat activitatea de așa natură încît să dea posibilitatea elevilor să observe în permanență și să lucreze cu obiectele, dispozitivele și substanțele din trusă (o trusă la 4 elevi).

Tot timpul orei, profesoara s-a situat în postura de partener de lucru, bineînțeles ca partener competent, mereu în mijlocul elevilor, revenind la catedră atunci cînd momentele lecției o cereau pentru ca acele concluzii parțiale și finale

ale temei să fie subliniate și prin proiecție cu ajutorul retroproiectorului.

DACĂ CEI 25 DE ANI DE VECHIME ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT ai profesoarei de fizică pledau în favoarea unei experiențe valoroase apropiată de măiestria didactică, anii puțin la număr (trei ani) ai profesoarei de matematică, de la aceeași școală, angajau dorința de a-și etala prospețimea noutăților. Lecția a cărei temă aborda problema grupării numerelor a debutat cu o proiecție filmică, a continuat apoi cu activitate individuală și pe grupe cu fișe de lucru, cu demonstrații la tabla magnetică și cu retroproiectorul. Ora a constituit un permanent schimb de idei, de modalități de a pune și rezolva diferite situații-problemă, de sublinieri prin reguli parțiale, ceea ce a determinat participarea unui mare număr de elevi la desfășurarea lecției. La sfîrșitul orei profesoara și-a rezervat timpul necesar pentru a nota cu bile roșii pe elevii care au lucrat bine și foarte bine.

Szárhatombatta este un mic orășel, centru muncitoresc din apropierea Budapestei. Aici am vizitat una dintre școlile de 8 ani unde inovarea reprezintă principala caracteristică a întregului proces educativ. Edificiul școlii este o clădire care întrunește calități arhitecturale și principii funcționale notabile. Școala este clădită pentru a permite desfășurarea procesului de învățămînt în cabinete și laboratoare, grupate — din necesități economice, didactice și ergonomice —, două cîte două, servind 2—3 discipline școlare înrudite. Prevăzută cu o sală de educație fizică spațioasă, cu terenuri de jocuri în aer liber, cu un bazin de înot, școala favorizează creșterea sănătoasă a copiilor și tinerilor, sportul și jocul încorporîndu-se rațional și judicios în acțiunea de educare multidimensională a tineretului.

CONSTRUCȚIA NOUĂ ȘI MODERNĂ A ȘCOLII de 8 ani este situată într-un complex de unități de învățămînt începînd cu creșa, căminul, grădinița de copii, cărora li se va adăuga în anii următori, o clădire a unui liceu de specialitate care să asigure forța de muncă cu pregătire medie necesară industriei petrochimice. În localitate se află un impunător complex petrochimic, și el printre unitățile moderne ale ramurii chimice din R. P. Ungară.

Imaginea des întîlnită a vechilor așezări în care centrul localității era dominat de biserică, pe lîngă care se afla și un edificiu mai puțin aspectuos ce adăpostea școala, este înlocuită în orașele socialiste ale Ungariei, cum este și Szárhatombatta, de cea în care în centru sînt situate edificiile de învățămînt și cultură, înconjurate de blocuri de locuit pentru oamenii muncii.

Sensibil la condițiile materiale deosebite în care are posibilitatea să lucreze, personalul didactic s-a angrenat într-o asiduă muncă de inovare și cercetare.

Între altele, aci se experimentează sistemul predării cu unul, doi, trei și mai mulți profesori începînd de la clasele I—II și continuînd cu celelalte clase ale școlii generale. În clasele I—III actul educativ este condus de un învățător, în clasele IV—V de 2 sau 3 învățători grupați pe specialități și continuă în clasele VI, VII, VIII cu participarea mai multor profesori. În felul acesta copilul este introdus treptat în complexitatea vieții școlare și a lumii științelor, pragurile dintre cicluri sînt mai ușor de trecut, informația la disciplinele nou adăugate în planul de învățămînt mai logic încorporată. Cititorul poate ușor deduce că este un experiment care se apropie mult de cel încercat cu bune rezultate în școala noastră încă la începutul deceniului al VII-lea.

PERSONALUL DIDACTIC DE LA ACEASTĂ ȘCOALĂ EXPERIMENTEAZĂ cu bune rezultate și introducerea facultativă a unor obiecte de învățămînt prin intermediul cercurilor complexe de elevi. Cercurile tradiționale pe obiecte de specialitate au fost înlocuite cu cercuri interdisciplinare avînd o tematică mai largă, ceea ce determină pe elevi la investigație multidisciplinară cu finalitate practică. Aplicînd o astfel de măsură în alcătuirea și orientarea cercurilor de elevi, școala a reușit să le stîrnească interesul pentru cercetare, plăcerea, investigația novatoare, a legat într-o măsură mult mai mare conținutul învățămîntului de nevoile sociale ale unităților productive și culturale din oraș.

Am cuprins în aceste note cîteva din preocupările actuale ale pedagogilor din R. P. Ungară în acțiunea vastă întreprinsă de stat și oamenii școlii pentru modernizarea învățămîntului în ansamblul lui. Sînt acțiuni promițătoare cu deschideri largi pe linia perfecționării actului educativ, de mare însemnătate în viața socială a unei țări prietene în plin proces de dezvoltare socialistă. Desigur, pedagogii maghiari cu care am purtat discuții n-au ocolit să amintească și de neajunsurile și prejudecățile care mai persistă. Sînt cadre didactice ce nu au încă studiile complete cerute de funcția pe care o exercită. Cursurile de întregirea studiilor au loc concomitent cu actul perfecționării. Nu toate programele și manualele întrunesc girul calității. Și firește mai sînt și alte goluri de împlinit, concepții de modificat, retușuri de efectuat.

PROCESUL MODERNIZĂRII NU SE ÎNFĂPTUIEȘTE NICI UȘOR ȘI NICI PE UN DRUM NETED. Dar ceea ce am văzut și m-am străduit să consemnez în aceste note dintr-o vizită scurtă de lucru în școli din țara vecină mă determină să afirm că procesul de înnoire a școlii reprezintă nota distinctă a celor ce slujesc cu devotament învățămîntul.

Seminar internațional

Procesul educativ, prin natura sa, impune problema relației profesor-elev în centrul atenției practicienilor și teoreticienilor educației din diferite țări, oferind perspective multiple de analiză, funcție de finalitățile și premisele teoretico-metodologice la care se raportează. În același timp, caracterul independent, creator al activității elevilor este un deziderat actual, a cărui realizare este favorizată de unitatea procesului instructiv-educativ specifică educației comuniste. Constituind tema principală a celui de-al IV-lea Seminar internațional al aspiranților și tinerilor cercetători în domeniul pedagogiei, desfășurat între 19—28 septembrie 1979 la Ceske Budejovice (R. S. Cehoslovacă) și la care au participat delegații din R. P. Bulgaria, R. D. Germană, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, U.R.S.S. și țara gazdă, problema relației profesor-elevi a oferit posibilitatea unui schimb de informații în legătură cu metodologia de cercetare și rezultatele unor lucrări prezentate în referate și comunicări interesante.

Lucrările seminarului, deschise într-o plenară, s-au concentrat în secții care au dezbătut : „probleme ideologice și teoretice ale unității dintre rolul conducător al cadrului didactic și caracterul independent al activității elevilor în procesul educației comuniste" ; probleme de pedagogie comparată — „cadrul didactic și elevul în școala socialistă și în cea burgheză" ; probleme de istoria pedagogiei — „dezvoltarea concepțiilor asupra relației profesor-elevi ; problematica cercetărilor empirice — „cadrul didactic și colectivul de cadre didactice — elevii și colectivul de elevi, interdependența lor în procesul instructiv-educativ al școlii socialiste" ; „colaborarea școlii cu organizațiile de copii și tineret, cu celelalte instituții sociale ; „probleme psihologice ale unității dintre rolul conducător al cadrului didactic și caracterul independent al activității elevilor în procesul educației comuniste". Lucrările din secții au fost deschise de referate introductive ale conducătorilor secțiilor care reprezentau țara organizatoare, iar conducătorii delegațiilor străine au avut posibilitatea să prezinte coreferate.

Tinerii cercetători din delegația română au participat cu intervențiile lor la lucrările din secții : dr. Gheorghe Bunescu — „Unitatea procesului instructiv-educativ, premisă a dezvoltării atitudinii revoluționare la elevi" (coreferat la prima secție) ; Valerica Donea — „Colaborarea dintre școală și casa de copii" : Niculina Jemăneanu — „Profesorul de limbă și literatură, factor activ în dezvoltarea creativității elevilor" ; Mihaela Jigău — „Dimensiuni creative ale autoformării elevilor și relația acesteia cu bugetul lor de timp" ; dr. Gheorghe Lăzărescu — „Diferențierea și individualizarea predării literaturii prin fișele de activitate independentă a elevilor ;" dr. Pavel Mureșan — „Învățarea rolurilor sociale în contextul relației profesori-elevi ; Ana Negulescu — „Evaluarea și autoevaluarea — factori ai ridicării eficienței procesului instructiv-educativ" ; Viorel Nicolescu — „«Ciclul de predare» sau interconditionări ale procesului de învățare" ; Mariana Neagoe — „Metoda evaluării succesului în învățămîntul general" ; dr. Marian Radu — „Funcția de decizie a profesorului și relația ei cu teoria predării" ; dr. Nicolae Săcăliș — „Dialectica relației profesor-elevi". În lucrările lor, tinerii cercetători din delegația română au evidențiat finalitățile specifice procesului instructiv-educativ din școala socialistă românească, precum și modalități eficiente de cercetare și perfecționare a procesului educativ, în lumina politicii partidului nostru privind educația și învățămîntul, a măsurilor luate de partid și de stat pentru modernizarea învățămîntului românesc. Comunicările prezentate de delegația noastră au contribuit astfel la cunoașterea și popularizarea realizărilor din R. S. România pe linia integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, cu viața socială și în același timp au constituit o bază de dezbateri deschise și constructive, fiind apreciate pentru nivelul lor teoretic și pentru modul original de abordare a unor probleme.

Dezbaterile din secții au reliefat interesul participanților pentru problemele prezentate, necesitatea definirii mai riguroase a unor termeni și concepte cu care se operează, a preluării critice a unor concepte și tehnici ale pedagogiei contemporane. S-a identificat o anumită concordanță a preocupărilor și o anumită diversitate a soluțiilor teoretice și practice care se înscriu în perspectiva educației permanente, a unității acțiunii educative a școlii și a altor instituții și care impun perfecționarea pregătirii complexe a cadrelor didactice și perfecționarea organizării activității școlare și extrașcolare.

Publicarea cu anticipație a tezelor intervențiilor prezentate a permis o participare activă a delegațiilor, a contribuit la reușita acestui seminar internațional.

Dr. GHEORGHE BUNESCU

(Urmare din pag. 58)

Fiecare din cele patru părți ale lucrării abordează fenomenul educației din perspectiva cerințelor actuale ale societății față de școală și a evoluției cunoașterii și metodologiei cercetării fenomenelor implicate în educație.

Capitolul *Procesul de învățare, limba și cunoașterea* (cap. 1) se deschide cu lucrarea lui Samuel Ball — *Procesul de învățare și de predare*, una dintre cele mai elaborate lucrări, care abordează o problemă-cheie, subliniind ideea că orice proces de învățare și predare este un proces multiplu. În procesul de învățare a elevului nu *vom găsi niciodată numai unul* dintre cele șase modele de învățare umană formulate pînă în prezent în teoria pedagogică, ci implicate într-o formă sau alta, cu o pondere mai mare sau mai mică, sînt prezente toate. Ball își formulează lapidar teza : „modelele de învățare sînt intim interdependente" p. 17). Din această multiplicitate a fenomenului învățării școlare rezultă cerințe, adeseori foarte dificile, cărora educatorul trebuie să le facă față și să le găsească rezolvarea optimă. De exemplu, scrie Ball, în ciuda faptului că cercetarea științifică nu a reușit încă să elucideze felul în care creierul uman sintetizează experiențele, în practica educațională sistematizează experiențele, educatorul de profesie, trebuie să influențeze pozitiv organizarea și sistematizarea experiențelor copilului în devenirea lui spre adult, astfel ca acestea să-i schimbe comportamentul cu cel mai mare cîștig pentru personalitatea copilului și pentru societate.

După ce analizează fiecare din cele șase metode de învățare umană, relevînd specificul schimbărilor de comportament ce intervine ca efect al învățării, autorul conchide : „nu există nici un mod infailibil de învățare și nici un mod infailibil de predare. Scopurile educației sînt multiple. Metodele de predare eficientă sînt, și ele, mutliple" (p. 60).

J. Huttenlocher, pe filiera tematică a lucrării lui Ball, pe baza a *numeroase date și experimente*, descrie aparatul conceptual cognitiv specific vîrstei sugarului și preșcolarului, pe baza căruia copilul mic înțelege și decodează mesajele pe care le primește și de care trebuie să se țină seama în elaborarea programelor educaționale. Principala cerință educațională a vîrstei : „Entuziasmul profesorului pentru disciplina respectivă se poate dovedi mai important chiar decît conținutul informativ a ceea ce *profesorul îi comunică*" (p. 103).

Problema tehnologiei didactice este abordată de E. J. Green, în : *Tehnologia pedagogică. Stadiul disciplinei.* Autorul analizează principalele tendințe ce se reliefează în evoluția tehnicilor de programare a instruirii, fenomenul pozitiv de amalgamare a acestora, profilarea la orizonturile practicii educaționale, a „instruirii asistată de computer" care „va revoluționa practica educațională".

Partea a 2-a, *Psihologia socială și personalitatea* este centrată pe probleme de psihosociologia educației. Din tematica extrem de vastă remarcăm lucrarea lui M. L. Goldberg : *Probleme sociopsihologice ale copiilor defavorizați*, în care autoarea relevează, de pe pozițiile omului de știință și ale conștiinei sale morale, cealaltă față a societății „opulenței" și „bunăstării" — săracii, neprivilegiații, defavorizații. Grupuri neomogene din punct de vedere etnic și cultural, formate din indieni, negri, portoricani, mexicani, albii săraci și alții, care trăiesc în condiții economice „*sub media normală*", ridică, din punct de vedere educațional, o serie de probleme grave, generate de sărăcia în care trăiesc, subliniază autoarea, și de inechitatea unui sistem social bazat pe antagonisme de clasă și rasiale, completăm noi. Infirmînd anumite teze discriminatorii, rasiale, autoarea sublinază, pe baza analizelor rezultate din numeroasele cercetări de teren, că nu există nici o deosebire nativă între inteligența copiilor săraci și a celor înstăriți. Serioasele rămîneri în urmă apar la nivelul inteligenței verbale, deci la nivelul culturii. Acești handicapați cultural nu se pot integra în colectivitatea școlară, nu pot asimila informațiile, fiind lipsiți de un aparat conceptual minim. Conștientă că în ciuda tuturor ipotezelor și programelor speicale de recuperare nu s-a găsit încă soluția optimă, autoarea face apel la profesori de a găsi în practica lor școlară modalități con-

(Continuare în pag 64)

O remarcabilă contribuție la analiza științifică a procesului de învățămînt*

În excelenta colecție realizată sub egida E.D.P. — „Pedagogia secolului XX" — care se constituie ea însăși într-o remarcabilă contribuție la propagarea spiritului științific modern în rîndurile cadrelor didactice, a apărut o nouă lucrare de excepție *Optimizarea procesului de învățămînt*. Este vădit, din însuși titlul lucrării, care anunță abordarea uneia dintre cele mai importante și complexe probleme ale științei contemporane — cea a optimizării proceselor și sistemelor, categorie în care se înscrie și învățămîntul —, că avem de-a face cu o lucrare de tip fundamental, cu un larg orizont teoretic și cu o temeinică tratare metodologică.

Autorul ei, academician profesor doctor I. K. Babanski, rector al institutului de perfecționare a cadrelor didactice din universități și institute pedagogice de pe lîngă Academia de științe pedagogice a U.R.S.S., personalitate științifică bine cunoscută și în țara noastră pentru și prin numeroasele și pertinentele sale studii și contribuții în problematica perfecționării procesului de învățămînt este autor al unor lucrări care s-au bucurat de atenția și interesul unanim al cercetătorilor, cadrelor didactice și organizatorilor învățămîntului de pretutindeni. Dintre acestea amintim *Optimizarea procesului de învățămînt sub aspectul prevenirii insuccesului școlar ; Școala, familia și organizațiile obștești în prevenirea insuccesului școlar ; Cum să optimizăm procesul de învățămînt* ș.a.

În anul 1976, a vizitat țara noastră, conducînd delegația sovietică la al V-lea Seminar internațional „Politehnizarea învățămîntului. Legătura lui cu producția și viața"; pe mai departe, academicianul I. K. Babanski întreține un viu și rodnic dialog cu cercetători români în domeniul studierii modalităților ridicării nivelului de pregătire al elevilor. Dealtfel, cercetările sale desfășurate în mai mulți ani în numeroase școli din regiunea Rostov pe Don au fost prezentate și cititorilor din România[1]. Încă în lucrarea menționată era enunțat principiul de bază al optimizării activității instructiv-educative : abordarea sistemică, multilaterală, în indisolubilă unitate, a procesului de predare-învățare.

În lucrarea pe care o recenzăm sînt înfățișate noi aspecte teoretice ale problemei. Înainte de toate se aduc importante clarificări privind conținutul conceptului de optimizare a procesului de învățămînt, care să asigure „eficiența maxim posibilă în condiții date, a îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative, fără depășirea timpului rezervat în școala actuală activității la clasă și acasă a elevilor și a cadrelor didactice" (p. 264). Aceasta înseamnă că cele mai importante criterii de optimizare sînt : calitatea și eficiența îndeplinirii obiectivelor și sarcinilor instructiv-educative, precum și consumul rațional de timp și efort al elevilor și cadrelor didactice în realizarea lor. Cu alte cuvinte, economisirea de timp și energie conduce — în ultimă instanță — la creșterea productivității muncii în învățămînt.

Optimizarea reprezintă acea procedură științifică fundamentală de selecție din spațiul soluțiilor, în condițiile existenței unei mulțimi de variante, căi, posibilități ale unei soluții care satisface în cele mai bune condiții una sau mai multe cerințe fundamentale. În acest fel se conturează strategii de acțiune optimă care reprezintă un salt calitativ de la „a face" la „a face în mod optim", adică mai eficient, mai economic, mai temeinic. Optimizarea se caracterizează, prn urmare, în general, prin : existența unei multitudini de posibilități ; alegerea uneia dintre ele (cea optimă) ; căutarea atingerii țelului propus pe baza unui anumit plan[2]. Astfel, optimizarea oricărui proces (deci și al învățămîntului) este indisolubil legată de teoria deciziilor optime, parte componentă esențială a organizării și conducerii științifice. Cu alte cuvinte, urmărind selectarea celei mai bune dintre numeroasele variante comparabile prin rezultatele lor, decizia nu este decît momentul particular al alegerii și stabilirii unei strategii de satisfacere maximală a obiectivelor scontate. Conceptul de tehnologie a învățămîntului nu mai poate fi, astfel, despărțit de cel de optimizare.

Este evident că examinarea unor astfel de probleme determină o puternică stimulare și activizare a gîndirii creatoare și a spiritului novator al cadrelor didactice, permițînd analiza științific riguroasă a situațiilor educaționale, depășirea intuiției, rutinei și empirismului.

În acest cadru teoretic larg autorul introduce noțiuni precum sînt : unitatea structurală a procesului de învățămînt, componentele de bază ale acestuia, interacțiunea didactică dintre profesori și elevi ș.a. Desigur, unele probleme, cum ar fi specificul și limitele optimizării în învățămînt, interacțiunea dintre proces și sistem, identificarea continuă a modificărilor și priorităților în funcție de care se realizează optimizarea — sistemul de învățămînt fiind el însuși un sistem complex, deschis și dinamic —, îmbinarea optimizării cu alte metodologii de abordare a învățămîntului sînt aspecte ce urmează a fi aprofundate în continuare printr-un efort convergent al cercetătorilor, practicienilor și organizatorilor de învățămînt. Lucrarea pune însă baze metodologice și deschide perspective pentru o asemenea analiză, prin aceasta satisfăcînd una dintre cerințele de bază ale abordării sistemice, anume analiza critică a sistemului existent și, totodată, utilizarea sa ca instrument de transformare și perfecționare a acestuia[3].

Un interes aparte îl prezintă analiza profundă și temeinică a optimizării procesului învățării, ca bază de prevenire a insuccesului școlar. Ținînd seama de capacitatea pentru activitatea de învățare a elevilor, ca și de caracterul inegal al creșterii posibilităților de învățare, se conchide în mod firesc că și „ritmul creșterii încărcării școlare trebuie să țină seama de acest lucru" (p. 195). Se propune un întreg sistem de măsuri pentru optimizarea procesului de învățămînt, în vederea prevenirii insuccesului școlar, măsuri printre care avem satisfacția de a regăsi forme și metode la care au condus și propriile noastre cercetări. [4].

Este fundamental să se inițieze programe de studiere sistematică a posibilităților reale de învățare ale elevilor, de ridicare a competenței formative a cadrelor didactice în acest domeniu, de intensificare a fluxului de informații între elevi și cadrele didactice, de proiectare și perfecționare a unor strategii pedagogice eficiente, care să se întemeieze pe „sprijinirea pe laturile puternice ale elevului în

(Continuare în pag 64.)

* I. K. BABANSKI, *Optimizarea procesului de învățămînt*, E.D.P., 1979.

[1] Vezi capitolul *Optimizarea procesului instructiv-educativ în școlile din regiunea Rostov.* (I. K. BABANSKI), din vol. *Lichidarea și combaterea repetenției* (Caitete de pedagogie modernă, nr. 7), E.D.P., 1978.

[2] Vezi : A. A. PERVOZVANSKI, *Căutarea deciziei optime*, Editura enciclopedică română, București, 1974, p. 15.

[3] *L'éducateur et l'approche systémique*, UNESCO, Paris, 1976.

[4] Vezi : *Lichidarea și combaterea repetenției* (Caiete de pedagogie modernă, nr. 7), E.D.P., 1978, p. 6—70, 218—228.

O remarcabilă experienţă franceză în pedagogia grupelor de nivel*

Avîndu-şi originea într-o serie de experienţe izolate din perioada anilor 1968—1973, circa 20 de şcoli franceze au obţinut în 1973 şi 1974 statutul de şcoli experimentale, acceptînd să se angajeze într-o cercetare ale cărei ipoteze erau definite la nivel naţional. În esenţă, Institutul naţional de cercetări pedagogice propunea o inovare a structurilor, lăsînd însă echipelor de educatori să-şi definească ele însele căile specifice de realizare. Experienţa a opt dintre aceste şcoli reprezintă conţinutul unei interesante lucrări apărute sub redacţia lui MICHEL VIOLET.

Problema fundamentală pe care au încercat să o rezolve educatorii acestor şcoli este şi problema fundamentală a şcolii elementare franceze : rezultă din datele prezentate, aceste şcoli urbane sînt reprezentative pentru populaţia şcolară franceză.

Ca strategie de luptă împotriva eşecului şcolar a fost adoptată aşa-numita *pedagogie a grupelor de nivel* care iniţial propunea ipotetic următoarele remedii la această situaţie :

1. grupele de nivel să fie organizate de o manieră care să permită *ritmuri diferite* de studiu în funcţie de maturitatea elevilor ;
2. grupele să fie organizate în aşa fel încît să permită oferirea unor conţinuturi adaptate în funcţie de nivelul şcolar al elevului ;
3. grupele să fie organizate în funcţie de *efectivul optim* pentru menţinerea unui randament mai bun ;
4. grupele să fie organizate în aşa fel încît fiecare elev să fie în contact cu mai mulţi profesori ;
5. grupele să fie organizate în aşa fel încît *adaptarea elevilor* să se facă în condiţii optime.

Aceste remedii au fost supuse aprecierii educatorilor fiind însoţite de o listă a factorilor de eşec. Tabelul următor redă ansamblul răspunsurilor pe cauze (factori) şi remedii, incluzînd şi scorurile obţinute (fiecare remediu putea fi notat cu note de la 0—3).

După cum se vede, sînt considerate drept cauze principale în ordine : a) originea socio-culturală a copiilor, b) întîrzierea în dezvoltarea limbajului şi c) deficitul senzorial. Ca măsuri eficace se propun, în primul rînd : a) varierea efectivului grupelor şi b) contactul copiilor cu mai mulţi educatori.

Întrucît concretizarea acestui cadru metodologic general a fost foarte diferită de la şcoală la şcoală, nici rezultatele obţinute nu dispun pentru toate şcolile de indicatori comparabili. Probabil că aceasta a fost şi cauza pentru care, în lucrarea amintită, se prezintă toate datele relevante pentru fiecare din şcolile participante la această investigaţie.

Capitolul care conturează un prim bilanţ al acestei investigaţii, precum şi cel al concluziilor, promit apariţia unei lucrări de mai largă întindere, în care datele obţinute să ducă la concluzii de un caracter mult mai general. Investigaţia continuă şi, aşa

Cauze \ Remedii	Ritmuri diferite	Adaptarea conţinutului	Efective variabile	Mai mulţi profesori	Adaptarea copiilor	Punctaj total
1. Heterogeneitatea claselor	14	16	3	—	15	48
2. Deficit senzorial	16	15	16	10	—	57
3. Întîrziere în limbaj	13	16	16	14	—	59
4. Noţiuni prezentate într-un moment nepotrivit	18	3	3	—	—	24
5. Mediu socio-cultural defavorizant	8	12	14	13	15	62
6. Absenteism	10	3	3	—	—	16
7. Lipsă de stabilitate	6	3	—	—	—	12
8. Dezinteres pentru şcoală	7	—	14	15	3	39
9. Copii străini	—	13	16	—	13	42
10. Insuficienţa utilajului şcolar	—	—	15	—	—	15
11. Dificultăţi de individualizare	—	—	18	—	—	18
12. Izolarea educatorilor	—	—	—	17	—	17
13. Capacitatea de a captiva	—	—	—	17	—	17
14. Competenţe neutilizate	—	—	—	16	—	16
15. Probleme psiho-pedagogice	—	—	—	14	—	14
16. Incidente familiale, familii numeroase etc.	—	—	—	—	23	23
17. Neadaptarea conţinuturilor	—	—	—	—	12	12
TOTAL	92	81	121	116	81	491

proporţia repetenţiei şi caracterul selectiv al acesteia în măsura în care ea se referă în special la copiii din mediul social defavorizat. Or, cum

cum o menţionează şi autorii, soluţiile la această problemă majoră se prefigurează şi se experimentează graţie tenacităţii educatorilor, iar aceasta nu este cel mai mic merit al şcolilor care au participat la această cercetare, propunîndu-şi să pătrundă mai adînc fenomenul numit *eşec şcolar*.

Inv. NICULINA LAZĂR
Liceul „C. A. Rosetti"
Bucureşti

* *La pédagogie par groupes de niveau a l'école élémentaire..* par ceux *qui la font*, Institut National de Recherche Pédagogique, Département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire, 1978.

Cercetări noi privind principiile didactice*

După o perioadă mai lungă de timp (1971—1975) cercetările efectuate la Institutul de didactică al Academiei de ştiinţe pedagogice din R.D.G., la Universitatea Humboldt din Berlin, la Institutul K.F.W. Wander din Dresda şi la alte instituţii de învăţământ superior deschid probleme de actualitate, elaborează variante şi propun noi soluţii în domeniul atît de riguros şi exigent al principiilor didactice.

Apărută în colecţia „Contribuţii pedagogice" (vol. V), lucrarea îşi propune să stimuleze dispute de opinii ştiinţifice şi să promoveze dezvoltarea creatoare a teoriei, metodologiei şi practicii pedagogice. Într-adevăr, cercetările supun unei analize critice tipul didacticii considerate clasice, confruntă didatica dezvoltată în ţările apusene în ultimele decenii şi verifică metodologii noi de investigaţii.

Una dintre principalele surse pentru elaborarea unei didactici contemporane, în speţă a principiilor didactice, se află în filozofie ca domeniu de generalizare a rezultatelor ştiinţelor. Filozofia a pus în evidenţă faptul că rolul principal al principiilor didactice constă în structurarea relaţiei dintre cunoaştere şi acţiune, dintre teorie şi practică. Redefinirea principiilor didactice s-a impus şi în contextul problemelor şcolii medii, ale cărei programe şi conţinuturi — după autorii lucrării — nu corespund încă nivelului atins de rezultatele ştiinţelor contemporane.

Principiile didactice trebuie să satisfacă cerinţele fiecărei lecţii, clase şi mai ales cele ale calităţii muncii cadrului didactic. În al doilea rînd, principiile didactice vor corespunde în măsura în care vor permite optima dezvoltare multilaterală a fiecărui elev şi a maselor de elevi. În sfîrşit, procesul instructiv-educativ contemporan cere să fie pătruns în adîncime de structurarea pedagogică, în totalitatea formelor sale.

Lucrarea ţine să sublinieze că noţiunea de principii desemnează în primul rînd un criteriu al acţiunii omului în situaţii de decizie. Principiul facilitează decizia, indicînd avantajele şi dezavantajele ei. Principiile didactice, după autorii lucrării, sînt cerinţe care conduc alte cerinţe didactice sau alţi operatori didactici, făcînd ca atitudinea didactică să fie îndreptată asupra realizării obiectivelor instrucţiei şi educaţiei. Principiile didactice nu au caracter social-politic intrinsec.

Sînt suficiente principiile didactice consacrate ? Asigură ele o strategie eficientă a acţiunii didactice ? Formează ele un sistem ? Includ ele relaţiile socialiste profesor-elev şi întreaga măiestrie pedagogică ? Iată întrebări care persistă.

După analiza esenţei procesului de învăţămînt şi a principiilor didactice cunoscute, autorii propun două variante de formulare nouă a principiilor didactice :

Varianta I cuprinde următoarele principii : *1.* Realizarea unităţii dintre atitudinea ştiinţifică, partinitate şi viaţă. *2.* Respectarea sistematicii învăţămîntului. *3.* Activizarea elevilor în procesul de învăţămînt. *4.* Legarea teoriei de practică şi de învăţămînt. *5.* Realizarea unităţii dintre concret şi abstract. *6.* Dezvoltarea colectivului de elevi şi urmărirea eficienţei valenţelor formative ale personalităţii elevului. *7.* Structurarea unităţii şi diferenţierii în procesul de învăţămînt. *8.* Asigurarea accesibilităţii. *9.* Urmărirea rezultatelor ferme şi de durată ale învăţămîntului. *10.* Realizarea eficienţei creative şi a structurii condiţiilor concrete.

Varianta a II-a ţine seama de elementele constitutive ale procesului de învăţămînt din perspectiva cadrului didactic (scopul ; materia de predare ; elevul şi colectivul de elevi ; condiţiile concrete ale învăţămîntului ; profesorul — activitatea proprie şi atitudinea sa) şi propune următoarea formulare de principii didactice :

1. Orientarea asupra scopurilor învăţămîntului. *2.* Orientarea asupra materiei de învăţămînt. *3.* Orientarea asupra atitudinii, activităţii şi dezvoltării elevilor în procesul de învăţămînt. *4.* Orientarea privind condiţiile concrete în procesul de învăţămînt şi eficienţa lor creativă. *5.* Asigurarea unei comportări şi atitudini sociale corespunzătoare profesorului într-o ţară socialistă.

Analizele prezentate de autori, ca şi formularea celor două variante de principii (ca sisteme) sînt instructive, pun probleme şi ca atare satisfac obiectivele lucrării propuse de autori. Discuţia, după aprecierea noastră, s-a deschis şi merită să fie continuată.

Autorii fac o incursiune istorico-comparată şi în ce priveşte principiile didactice formulate de marii premergători Comenius şi Diesterweg, precum şi o critică judicioasă a didacticii contemporane empirice, factualiste care s-a dezvoltat în unele ţări apusene, în special în Republica Federală Germania.

Apreciind aportul autorilor prin această cercetare de un real interes teoretic şi practic, considerăm că discuţiile ar trebui purtate în direcţia criteriilor de orientare a principiilor didactice. Trebuie să evităm dezavantajele unor principii prea larg concepute (varianta a II-a mai ales) sau centrate în mod exagerat aproape exclusiv pe rolul profesorului în învăţămînt. Pe de altă parte, este necesar ca aceste principii să satisfacă exigenţele sistemice ale procesului de învăţămînt, fără a le conferi un caracter de univers didactic, fapt care ar putea presupune dispensarea de ştiinţele de bază ale educaţiei (psihologia, sociologia şi altele).

Meritul principal al lucrării constă în deschiderea discuţiei asupra principiilor didactice, temă de mare actualitate, care poate fi discutată nu numai prin centrare pe sarcinile şcolii medii, ci şi prin extindere la întreaga complexitate a învăţămîntului de toate gradele, inclusiv a celui destinat adulţilor.

LEON ŢOPA

* *Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungs- (Puncte de vedere. Probleme de discutat. Propuneri de soluţii).* Colectiv de autori condus de URSULA DREWS, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1976, 272 p.

(Urmare din. pag 61)

crete de ai- nstrui pe aceşti „săraci ai bogaţilor" la nivelul minim cerut pentru ca să-şi poată continua studiile în diverse domenii.

Capitolul *Educaţia şi lumea muncii* abordează probleme de psihologie vocaţională şi de psihologia profesiunilor, iar capitolul 4 este axat pe probleme de evaluare a procesului educaţional.

Prin marea bogăţie de informaţii relevante bazate pe cercetări riguroase şi pe o vastă informaţie teoretică, prin marile probleme pe care le pune, chiar dacă nu le rezolvă întotdeauna, în ciuda unor concluzii discutabile uneori şi dincolo de un anumit specific american al abordării problemelor ce constă într-o anumită mentalitate a autorilor faţă de problemele sociale, lucrarea este un prilej de fertile meditaţii asupra marilor probleme ale educaţiei, meditaţii ce se cer finalizate în practică „în beneficiul procesului educaţional".

DOINA CALOMFIRESCU

(Urmare din pag. 62)

momentul dat" (p. 231), asigurînd în cele din urmă progresul la învăţătură al tuturor elevilor la nivelul posibilităţilor lor.

Fără îndoială merită, de asemenea, atenţie analiza aspectelor deficitare în activitatea cadrelor didactice, a neajunsurilor din sistemul de perfecţionare a acestora, care se concretizează, printre altele, şi prin „aplicarea insuficientă în practica şcolară a succeselor ştiinţei" (p. 107).

Toate cele arătate şi numeroase alte aspecte ce le lăsăm la latitudinea reflecţiei cititorilor înscriu — în mod indiscutabil — această lucrare printre cele de căpătîi în domeniul perfecţionării învăţămîntului, constituind o remarcabilă contribuţie la analiza ştiinţifică a procesului de învăţămînt, după cum ne dorim şi altele pe tărîmul ştiinţei şi practicii pedagogice.

Conf. univ. dr. VIRGILIU RADULIAN

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire\Contents\Содержание nr. 11/1979

Emilian Dimitriu: The Congress of the Party — the Congress of the whole nation • **Vasile Bunescu:** The realistic scientific policy of the Romanian Communist Party of continuous development of education in Romania • **Pelaghia Popescu, Ion Roman:** Introducing active methods in school. Teaching in mass school • **Grigore Nicola, Mauriciu Leibovici:** Learning of a creative type in Physics in the general school • **Viorica Lupu, Demetra Preoteasa:** Ways of organizing teaching process for topic "Chemical properties of the carboxilic acids • **Mircea Fizitea:** The foundation of pupils' knowledge in Ecology by research work • **Gh. Al. Cazan:** Ways of efficient achievement of pupil's atheistic scientific education • **Romeo Dăscălescu:** The materialistic-scientific education of youth • **Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu:** Pupils' education and instruction in the process of creative work • **S. Marcus, A. Catina:** Social factors which influence the efficiency of the school group • **Steliana Năstăsescu-Cruceru:** School and children's education in the idea of economy • **Pătru Cîrstescu:** Teaching and solving mathematics problems in the primary grades • **Ion Negreț:** Is a ludic education possible and necessary? • **Emanuela Bușoi:** Ștefan Odobleja — a pioneer of cybernetic education • **Anton Vasilescu:** The process of continuous renewal of school in Hungary • **Gheorghe Bunescu:** The Coloque of young education researchers from some socialist countries • **Books — Ideas.**

Emilian Dimitriu: Le Congrès du parti-congrès de tout le peuple • **Vasile Bunescu:** La politique réaliste-scientifique du Parti Communiste Roumain concernant le developpement continu de l'enseignement dans la R. S. de Roumanie • **Pelaghia Popescu, Ion Roman:** L'introduction des méthodes actives dans l'enseignement. La didactique de l'école de „masse" • **Grigore Nicola, Mauriciu Leibovici:** L'apprentissage créatif de la physique, à l'école générale • **Viorica Lupu, Demetra Preoteasa:** Formes d'organisation du processus instructif au thème „Propriétés chimiques des acides carboxiliques" • **Mircea Fizitea:** Le fondement des connaissances d'écologie chez les élèves par l'activité de recherche • **Gh. Al. Cazan:** Modalité de réalisation efficiente de l'éducation athéiste-scientifique des élèves • **Romeo Dăscălescu:** L'éducation matérialiste — scientifique des jeunes • **Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu:** L'éducation et l'instruction des élèves durant le processus de l'activité créatrice • **S. Marcus, A. Catina:** Les facteurs sociaux qui influencent l'efficience du groupe scolaire • **Steliana Năstăsescu-Cruceru:** L'école et l'éducation des enfants dans l'esprit de l'économie • **Pătru Cîrstescu:** L'enseignement et la solution des problèmes de mathématique dans les classes primaires • **Ion Negreț:** Une pédagogie ludique est-elle possible et même necessaire? • **Emanuela Bușoi:** Ștefan Odobleja — pionnier de la pédagogie cybernetique • **Anton Vasilescu:** Les processus de renouvellement constant dans les écoles de la R. P. de Hongrie • **Gheorghe Bunescu:** Le colloque des jeunes chercheurs de certains pays socialistes. **Livres-Idées.**

ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, С'езд партии-с'езд всего народа • ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Научно-реалистическая политика Р.К.П. постоянного развития образования в С.Р.Р. • ПЕЛАГИЯ ПОПЕСКУ, ИОН РОМАН, Введение активных методов в школе. Дидактика массовой школы • ГРИРОРЕ НИКОЛА, МАУРИЧУ ЛЕЙБОВИЧ, Обучение творческого типа по физике в общей школе • ВИОРИКА ЛУПУ, ДЕМЕТРА ПРЕОТЯСА, Формы организации процесса инструкции по теме „Химические свойства углексилических кислот" • МИРЧА ФИЗИТЯ, Обоснование знаний учеников по экологии способом исследовательской работы • Г.А. КАЗАН, Модальности эффективной реализации научно-атеистического воспитания учеников • РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Научно-материалистическое воспитание молодежи • ТУДОРЕЛ МИРЕСКУ, ВАЛЕРИЯ МИРЕСКУ, Воспитание и инструкция учеников в процессе творческого труда • С. МАРКУС, А. КАТИНА, Социальные факторы повлияющие на эффективность школьной группы • СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ, Школа и воснитание детей в духе экономии • П. КЫРСТЕСКУ, Преподавание и решение проблем по математике в начальных классах • НОИ НЕГРЕЦ, Возможна и необходима лудическая педагогика? • Е. БУШОЙ, Штефан Одоблежа — пионер кибернетической педагогики • АНТОН ВАСИЛЕСКУ, Процесс постоянных обновлений в школах Венгерской Н. Р. • ГЕОРГЕ БУНЕСКУ, Коллектив молодых исследователей в некоторых социалистических странах • КНИГИ-ИДЕИ

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1086 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11
București
Republica Socialistă România

T. 4127

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ACȚIONĂM CU PERSEVERENȚĂ PENTRU BUNA PREGĂTIRE MATEMATICĂ A ELEVILOR de V. Boulescu ● UTILIZAREA DE TEHNOLOGII MODERNE ÎN ÎNVĂȚAREA MESERIEI de C. Moldovan ● STRATEGII PRIVIND DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC ÎN URMĂTOARELE DECENII de P. Bartoș ● ACTIVITATEA ÎN GRUP PENTRU ÎNVĂȚAREA MATEMATICII de I. Rus ● LICEUL PEDAGOGIC, INSTITUȚIE DESCHISĂ DE PERFECȚIONARE de V. Popeangă

12

ANUL XXVIII, decembrie, 1979

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

97
IUL. 2014
IUL. 2005

ÎN ÎNTÎMPINAREA CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

În zilele de 11 și 12 februarie 1980 va avea loc Congresul Educației și Învățămîntului. Eveniment de deosebită importanță în viața școlii, Congresul va dezbate planurile și programele de învățămînt, statutul personalului didactic, sarcinile ce revin tuturor cadrelor didactice pentru promovarea și perfecționarea întregului învățămînt în lumina istoricelor documente ale celui de-al XII-lea Congres al P.C.R.

ACȚIONĂM CU PERSEVERENȚĂ PENTRU BUNA PREGĂTIRE MATEMATICĂ A ELEVILOR

Etapa actuală de dezvoltare socio-politică a țării se caracterizează printr-un progres deosebit al științei și tehnicii, ceea ce conduce la o înnoire continuă a programelor școlare în general și a celor de matematică în special, matematica reprezentînd astăzi metoda și instrumentul de lucru pentru toate domeniile științei și tehnicii.

Schimbarea conținutului disciplinei, sporirea rolului ei formativ, îmbunătățirea metodologiei predării sînt principalele direcții în care s-a manifestat actul modernizării. Investiția de efort și creativitate efectuată de majoritatea cadrelor didactice în conceperea programelor și manualelor, în realizarea obiectivului acestora, în perfecționarea metodologiei lecției, în sporirea eficienței actului didactic își găsește expresia în multe rezultate semnificative înregistrate de personalul didactic din județul Caraș-Severin.

Analiza temeinică a principalelor neajunsuri constatate în pregătirea matematică a elevilor i-a condus pe profesorii de matematică la elucidarea multor cauze de ordin conceptual și metodologic, ceea ce a constituit o premisă esențială a perfecționării activității lor didactice. De aci a izvorît ideea potrivit căreia toate eforturile să fie îndreptate spre înlăturarea principalelor carențe întîlnite în pregătirea matematică a elevilor.

Stăruim ca toate noțiunile să fie corect și complet însușite de către toți elevii; profesorii adoptă tehnologii de lucru pentru a determina ca notele esențiale definitorii pentru anumite noțiuni să fie cunoscute sau recunoscute de către elevi atunci cînd sînt puși în situația de a le utiliza în alt context decît cel folosit la definirea noțiunii.

Folosim variate procedee și metode pentru însușirea temeinică a definițiilor, a algoritmilor de calcul și a schemelor de raționament, a schemelor de rezolvare a problemelor. O atenție sporită

(Continuare în pag. 64)

UTILIZAREA DE TEHNOLOGII MODERNE ÎN ÎNVĂȚAREA MESERIEI

Pregătirea calificată a forței de muncă în construcții reprezintă, cum este firesc, obiectivul de bază al activității colectivului nostru pedagogic. Permanent ne preocupăm să utilizăm mijloace variate de predare și instruire la lecțiile desfășurate în laboratoare, cabinete, ateliere sau la locul de producție, pe șantier. Urmărim, astfel, neîncetat, conștientizarea necesității însușirii unei baze teoretice necesare în efectuarea unor lucrări, ca de exemplu: reguli de montare a unor instalații de alimentare cu apă și canalizare, de încălzire centrală, de montarea panourilor prefabricate etc.

O altă măsură ce contribuie la creșterea calității procesului de învățămînt o constituie confecționarea de diapozitive cu imagini realizate chiar la locul de practică al elevilor. Amintim, între altele: montajul în condiții moderne al panourilor de la blocurile de locuințe, al canalului termic ș.a.

La prezentarea proceselor tehnologice care necesită o reprezentare dinamică sînt proiectate folii suprapuse; alte procese de muncă sînt prezentate prin filmare. În formularea unor concluzii asupra modului de realizare a planșelor executate de către elevi, în evidențierea desenelor bine realizate sau în depistarea unor greșeli tipice utilizăm, de regulă, televiziunea cu circuit închis.

Prezentarea pieselor mărunte, reglajul și manevrarea unor dispozitive se efectuează cu mare eficiență cu ajutorul camerei de luat vederi T.V. cu circuit închis, ca de exemplu: reglarea, funcționarea releelor, părți de motoare, secțiuni prin robinete speciale etc.

Un factor important în ridicarea calității învățămîntului îl reprezintă în liceul nostru colaborarea strînsă și permanentă dintre inginerii care predau obiectele de cultură tehnică și maiștri instructori care asigură pregătirea practică. Această colaborare se realizează printr-o judicioasă planificare a temelor de studiu, iar conținutul teoretic al

(Continuare în pag. 64)

4127

BIBLIOTECA „ASTRA"

REVISTA DE PEDAGOGIE

12/1979

ianuarie 2022

Pag.

ÎN ÎNTÎMPINAREA CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

VASILE BOULESCU — Acționăm cu perseverență pentru buna pregătire matematică a elevilor

CORNEL MOLDOVAN — Utilizarea de tehnologii moderne în învățarea meseriei

PETRE BARTOȘ — Strategii privind dezvoltarea învățămîntului românesc în următoarele decenii 2

PAVEL APOSTOL — Atitudine prospectivă, critică și revoluționară în domeniul educației și învățămîntului 6

MODERNIZAREA TEHNICILOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

ION MÂNZAT — Învățare structurală (concept și metodă) 10

CORNELIA COSTIN, VICTORIA ATANASIU, SANDA FĂTU — Activitatea diferențiată în studiul chimiei 14

STELA TRITEANU, MARIA COSMA — Corelarea lucrărilor de laborator de chimie anorganică și de tehnologia chimiei 16

ILEANA RUS — Activitatea în grup pentru învățarea matematicii 20

MAGDALENA FURTUNĂ — Asigurarea progresului școlar pe calea tratării diferențiate a elevilor 24

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

EUGENIA MORAR, NATALIA POPA — Dezvoltarea capacităților de cunoaștere și creație ale elevilor prin studiul ecosistemelor 27

ELENA CIOATĂ — Consecințele psihologice ale experienței de instituționalizare 31

FLORICA BUZINSCHI — Rolul noțiunilor de teorie literară în procesul de receptare-interpretare a textului literar 35

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

PAVEL PETROMAN — Forme de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția 39

MAGDA DIMITRESCU, ION HOLBAN — Valențele educative ale activităților practico-productvie 43

PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE

VASILE POPEANGĂ — Liceul pedagogic, instituție deschisă de perfecționare . . 48

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR

MIHAELA JIGĂU, MAGDA RĂDUICĂ, MIHAI JIGĂU — Structura și conținutul activităților extrașcolare în învățămîntul primar 52

GEORGE NESTOR — Dialog despre promovarea succesului școlar și înlăturarea repetenției la clasele I—IV 55

CĂRȚI — IDEI

PETRE BĂRBULESCU — Modernizarea învățămîntului agricol 9

ION ORGHIDAN — O instituție de prestigiu a învățămîntului românesc 47

Sumarul „Revistei de pedagogie" pe anul 1979 59

29379.

STRATEGII PRIVIND DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC ÎN URMĂTOARELE DECENII*

Prof. PETRE BARTOȘ

1. Considerațiuni generale

Dezvoltarea și modernizarea învățămîntului sub impulsul rapidelor prefaceri economico-sociale, al revoluției tehnico-științifice cere aprofundarea conceptului de strategie politică a învățămîntului ca instrument de depistare a eventualelor disfuncționalități între practica cotidiană și strategia de ansamblu a dezvoltării României socialiste. Dependența structurii și funcționalității instituțiilor de învățămînt de natura formațiunii sociale, de baza economică și structura de clasă, relația dintre școală și instituțiile politice (partid, stat, organizații de masă) nu exclud ci, dimpotrivă, presupun o dinamică a strategiei politice a învățămîntului. Această strategie vizează atît înțelegerea rolului învățămîntului în dezvoltarea economică socială a patriei, în întărirea independenței de stat, economice și politice a României, cît și dezvoltarea învățămîntului ca o componentă importantă a politicii naționale în condițiile epocii contemporane. Așa cum se arată în Raportul prezentat la Congresul al XII-lea al P.C.R., dezvoltarea în continuare a învățămîntului reprezintă un obiectiv esențial al viitorului cincinal [1]. Procesul de formare a omului nou — așa cum sublinia secretarul general al partidului nostru — este „parte componentă inseparabilă a întregii opere de construire a socialismului" [2], iar în acest domeniu școala are un rol primordial, fiind principalul factor de cultură și civilizație, de formare profesională și educare comunistă a tinerelor generații.

Ca fenomen social, învățămîntul este, în același timp, în condițiile revoluției științifice și tehnice contemporane, și un factor principal al afirmării și lărgirii acestei revoluții. De aici necesitatea renovării sistemului de învățămînt, a conținutului și profilului său, a abordării procesului de formare și educare în strînsă legătură cu dezvoltarea științei și tehnicii contemporane, cu activitatea de cercetare, de creație. Toate acestea pentru a asigura, așa cum se subliniază în Programul partidului, pregătirea tehnico-profesională a membrilor societății în raport cu dezvoltarea economico-socială în ritm înalt a țării.

Analiza strategiei politice a învățămîntului din România socialistă implică compararea diferitelor prognoze naționale cu programele de dezvoltare a învățămîntului din lumea contemporană, începînd cu cele din țări socialiste. Odată cu prezentarea critică a unor strategii politice ce se doresc a fi modele prospective, se impune evidențierea elementelor comune, înaintate, care se conturează pe plan internațional în domenii legate de structura pe tipuri și grade de învățămînt, de metodologia și tehnologia didactică, de scopul și finalitățile învățămîntului ș.a.

În acest context se cere a se releva mai amplu dinamica relației dintre dezvoltarea învățămîntului, pe de o parte, și progresul material (tehnico-economic) și spiritual al societății românești, pe de altă parte, iar perspectivele dezvoltării învățămîntului românesc să fie urmărite în strînsă corelare cu cerințele dezvoltării societății noastre socialiste. Dialectica relației dintre sarcinile imediate și cele de perspectivă ale învățămîntului este dealtfel pe larg reflectată în politica generală de continuă ridicare a nivelului de cultură, de pregătire politico-ideologică și de specializare a cadrelor, a personalului muncitor, a întregului popor, în Programul partidului și în documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. O serie de hotărîri importante de partid și de stat, cum sînt cele privind noua structură a învățămîntului liceal și superior, pregătirea în profil larg a elevilor și studenților, integrarea învățămîntului cu producția, cercetarea științifică și practica social-politică, perfecționarea pregătirii cadrelor prin sistemul cursurilor de reciclare, ridicarea nivelului de calificare al tuturor muncitorilor și reîmprospătarea periodică a cunoștințelor la toate categoriile de specialiști, trecerea la policalificarea oamenilor muncii, perfecționarea și diversificarea învățămîntului universitar și postuniversitar etc., relevă complexitatea și originalitatea strategiei politice a învățămîntului românesc,

---

* Ideile cuprinse în acest articol fac parte din lucrarea de doctorat cu tema : *Strategia politică a dezvoltării învățămîntului în România socialistă.*

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1979, p. 46.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Adunarea festivă din Capitală consacrată zilei de 23 August*, „Scînteia", din 23 August 1979.

caracterul deschis și dinamic al acestuia, care-și împrospătează mereu structurile, conținutul și metodologia în funcție de sarcinile prioritare și obiectivele de perspectivă ale societății noastre socialiste.

În conturarea modelului complex al strategiei politice a dezvoltării învățământului din România socialistă o deosebită importanță o constituie reliefarea asigurării conducerii învățământului de toate gradele de către Partidul Comunist Român, ca forță politică conducătoare a întregii societăți, exercitarea dreptului de control al organizațiilor de partid din școli și facultăți, conlucrarea tot mai strînsă a școlii cu ceilalți factori educaționali, ca familia, organizațiile de copii și tineret, radioteleviziunea, presa, instituțiile de artă și cultură, precum și aportul colectivelor de muncă din întreprinderi, șantiere, unități agricole, instituții, la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, la realizarea programului complex de modernizare a școlii, de integrare a ei cu cercetarea și producția, cu viața social-politică.

2. Resursele învățământului

Decelarea strategiei privind dezvoltarea învățămîntului românesc pînă în anul 2000 are la bază, ca metodă de analiză și construcție, metoda sistemică. În acord cu conținutul acesteia vom aborda mai întîi, pe baza documentelor Congresului al XII-lea și a unor calcule statistice, resursele școlare și cerințele de calificare.

O primă resursă a învățămîntului o constituie efectivele școlare. De aceea, în primul rînd, ne vom opri asupra acestei probleme. Ca punct de plecare luăm statisticile existente în anul școlar 1938/1939, încercînd să estimăm dinamica populației școlare pînă în anul 2000, avînd ca reper-obiectiv creșterea generală a populației ca urmare a sporurilor naturale de populație pe viitor, așa cum se relevă în tabelul din anexa 1.

Dinamica efectivelor școlare în următoarele decenii este deosebit de puternică, așa cum se estimează și în tabelul menționat. Cauzele creșterii sînt multiple, de la succesele mari obținute de medicină în lupta împotriva mortalității infantile, la îmbunătățirea condițiilor de viață materială și spirituală, creșterea importanței pregătirii înalte a forței de muncă, asigurarea reală a dreptului la învățătură etc.

După cum se mai poate observa, datorită transformărilor revoluționare petrecute în societate, în condiția umană, atît populația de ansamblu a țării, cît și populația școlară au cunoscut în ultimele decenii creșteri accentuate. Astfel, dacă în 1938 populația școlară cuprindea 1 781 290, în 1977 aceasta a ajuns la 5 365 978, reprezentînd 24,7% din populația țării.

După calculele estimative făcute se preconizează ca în 1980 populația școlară să fie de circa 5 537 000, în 1990 de 6 473 000, iar în anul 2000 să depășească 7 400 000.

Restructurări importante se vor produce probabil în următoarele decenii și în ponderea populației școlare pe niveluri de învățămînt, căci în comparație cu anul școlar 1938/1939, în 1977/1978 au avut loc următoarele creșteri : învățămîntul preșcolar de la 90 787 copii la 837 884 copii ; învățămîntul primar și gimnazial de la 1 575 477 la 3 153 016 ; învățămîntul liceal de la 34 541 elevi la 1 039 050 ; învățămîntul profesional de la 39 250 elevi la 113 646 ; iar cel superior de la 26 489 la 182 337 studenți.

Încercările de estimare a dinamicii viitoare a populației școlare în cazul rămînerii actualei structuri de organizare a învățămîntului (3 + 4 + 4 + 4 + 4, 5, 6) ne-au dus la obținerea următoarelor date probabile : în învățămîntul preșcolar se așteaptă ca în 1980 să existe circa 1,1 mil. copii, în anul 1990 peste 1,3 milioane, iar în jurul anului 2000 probabil 3,5 milioane. O puternică sporire va cunoaște învățămîntul liceal care pînă în anul 1990, prin generalizarea lui, va cuprinde toți copiii de vîrstă școlară liceală. Ca etapă intermediară, așa cum se arată în Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R., în cincinalul 1981—1985 va continua **dezvoltarea și modernizarea** învățămîntului de toate gradele. În treapta I de liceu va fi cuprinsă întreaga generație de absolvenți ai clasei a VIII-a, asigurîndu-se ca aproape 90% din elevii treptei I să fie cuprinși în liceele industriale și agroindustriale ; va crește, totodată, gradul de cuprindere în treapta a II-a de liceu la circa 70%, creîndu-se condiții pentru pregătirea generalizării învățămîntului liceal.

În ceea ce privește învățămîntul superior, este de așteptat ca acesta să cunoască în viitoarele decenii creșterile cele mai mari, dată fiind cererea mare de cadre cu înaltă calificare și specializare, îndeosebi pentru domeniul tehnic, pentru ramurile cu cea mai puternică dezvoltare. Chiar dacă procentul creșterii s-ar menține la cel din ultimul deceniu, în 1990 în învățămîntul superior s-ar afla circa 250 000—270 000 de studenți. Datorită însă schimbărilor profunde din economie, din societate, numărul lor va fi, probabil, mult mai mare, pentru ca spre sfîrșitul secolului acest număr să se dubleze sau chiar să se tripleze.

Creșterea populației școlare, în viziunea noastră, nu poate fi indiferentă nici în ceea ce privește însăși calitatea materialului uman intrat în procesul de învățămînt ca urmare a mutațiilor vizibile ce au loc în viața materială și spirituală a poporului nostru, în dezvoltarea psihosomatică a tineretului. În acest sens se așteaptă o creștere calitativă și în componența efectivelor școlare din învățămîntul românesc de viitor.

3. Oferte și cereri de calificări

Alături de celelalte resurse ale învățămîntului, oferta și cererea de calificări alcătuiesc coloana vertebrală a oricărui sistem de învățămînt. În funcție de oferte și cereri de calificări se organizează conținuturile, se determină cererea de cadre didactice și se organizează însești structura și procesul de învățămînt. De aici și stringența unei astfel de determinări. Acest efort însă nu este simplu, fiind necesare estimări care să ia în considerație atît liniile generale de dezvoltare economică și socială în viitor, cît și creșterile petrecute în deceniile trecute. Efectuînd astfel de operații, am încercat să aproximăm pînă în anul 2000 dinamica pe ramuri de economie națională.

În stabilirea cifrelor privind dezvoltarea ofertei de locuri de muncă în viitorii ani, am utilizat extrapolarea simplă, determinînd viitorul mediu de creștere a fiecărei ramuri, pornind încă din 1950 pînă în 1980, apoi ținînd seama de prevederile Directivelor Congresului al XII-lea al P.C.R. privind dezvoltarea României pînă în 1990, am luat în considerare o creștere mai accentuată a unor ramuri, cum sînt industria, transporturile, circulația mărfurilor, învățămîntul, știința și cultura, sănătatea etc. Evident, operația a fost realizată numai pentru o estimare minimă. Menținîndu-se ritmurile creșterii economice din ultimii 28 de ani *, România va cunoaște în următoarele decenii o dezvoltare uriașă a cererii de forță de muncă, mai ales în ramurile-cheie.

Potrivit ipotezei generale a cercetării, ritmurile cererii și ofertei pentru calificări se așteaptă în viitoarele decenii să crească mult mai mult decît în deceniile trecute. Aceasta va modifica și cifrele prezentate de noi, care au doar valoare orientativă pentru aproximarea mutațiilor posibile din sistemul de învățămînt românesc al anilor ce vin. Precizarea ni se pare importantă, deoarece în mod similar au procedat toți planificatorii pe termen lung ai învățămîntului [3], ale căror puncte de vedere și rezultate ale muncii le-am prezentat, pe scurt, în lucrarea de doctorat.

O caracteristică a cererii de forță de muncă din deceniile următoare este și creșterea masivă a populației ocupate în economie sau în alte sfere ale activității sociale. După cum se știe, în perioada 1966—1976 s-au creat 2 233 500 noi locuri de muncă. Menținîndu-se un ritm înalt al dezvoltării economiei, este de așteptat în viitor o puternică sporire a personalului muncitor. Dacă în 1977 lucrau în sfera activității economico-sociale pe scară națională 10 264,3 mii persoane, în 1980 se apreciază că vor lucra peste 10 437 mii persoane, iar în 1990 numărul celor care vor fi ocupate în această activitate să se ridice la peste 11,9 milioane *, urmînd ca în anul 2000 să depășească 13 milioane. Dealtfel și totalul populației țării noastre se prevede a spori în 1990 la circa 25 milioane, iar în anul 2000 la peste 28 milioane de locuitori.

Plecînd de la datele privind dinamica populației ocupate pe ramuri ale economiei naționale vom mai zăbovi puțin asupra semnificației pentru învățămînt a schimbărilor așteptate. Astfel, de pildă, recensămîntul din 1977 a reliefat că în ultimul deceniu au avut loc importante restructurări în ponderea populației ocupate în activitatea economică. În acest sens, încă în 1970 în industrie și celelalte ramuri neagricole lucra 50,9% din totalul populației ocupate, pentru ca această pondere să se ridice în 1975 la 62,2%, iar în 1980, potrivit estimărilor, să crească la 72—73%, în 1990 ajungînd la 85—88%. În mod corespunzător, cum este și firesc, va scade ponderea celor ocupați în agricultură, ajungîndu-se în 1980 la 27—28%, iar în 1990 chiar la 15%. De asemenea, o creștere însemnată se așteaptă a se produce în sfera prestărilor de servicii, în comerț, transporturi, gospodărie comunală, care, potrivit estimărilor, va tinde să cuprindă 33% din populația ocupată în ultimul deceniu al secolului nostru.

Depășirile așteptate în structura profesiilor nu se referă numai la grupele de ramuri, ci și la specializările din interiorul acestora. Nu trebuie să uităm că situația omului în muncă sub impulsurile revoluției tehnico-științifice se schimbă profund, acesta încetînd să mai fie un simplu agent al procesului de producție, devenind treptat supraveghetor și reglator al acestuia. Au loc, de asemenea, treptat, eliberarea (parțială) a corpului omului, înlocuirea mașinilor-unelte tradiționale, a unor funcții logice ale creierului [4].

Încă din condițiile actualului stadiu al revoluției tehnico-științifice are loc nu numai o intelectualizare a muncii, ci se schimbă atît conținutul muncii fizice, cît și a celei intelectuale. Schimbările merg în direcția muncii fizice care se desfășoară de către oameni cu o pregătire tot mai înaltă, în timp ce munca intelectuală, diversificîndu-se, solicită, la rîndul ei, intensificarea și diversificarea consumului de energie fizică. Crearea a noi ramuri economice, a noi tipuri de activitate umană produce o „explozie" de noi profesii și meserii. Astfel, se estimează ca pînă la sfîrșitul secolului nostru din 10 meserii,

---

* Chiar dacă vor fi mai scăzute cu circa 2 procente în viitor, așa cum se prevede în Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R.

[3] *Planification à long terme des politiques d'enseignement*, O.C.D.E., Paris, 1973.

* În Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. se preconizează ca în activitatea economico-socială să fie ocupată o populație de 11,8—12 milioane.

[4] V. ROMAN, *Cu privire la teoria generală a revoluției științifice tehnice*, în *Revoluția științifico-tehnică și progresul*, Editura politică, București, 1974, p. 130.

Anexa 1

DINAMICA POPULAȚIEI ȘI A EFECTIVELOR ȘCOLARE ÎNTRE ANII 1938—2000 [1]

	1938/1939	1948/1949	1977/1978	1980/1981	1990/1991	2000/2001
Populația țării	14.280.729[2]	15.872.624	21.559.416	22.500.000[3]	25.000.000	28—30.000.000
Populația școlară, din care :	1.781.290	2.203.728	6.365.978	5.537.000	6.473.000	7.400.000
— copii în grădinițe	90.787	157.934	837.884	1.100.000	1.300.000	2.000.000
— elevi	1.664.014	1.997.118	4.345.455			
— studenți	26.489	48.676	182.337		250—270.000	
Personal didactic	55.215	86.490	253.017			
Unități de învățământ	15.896	19.144	29.831			
Învățământ primar și gimnazial :						
— școli	13.654	14.771	14.608			
— elevi	1.575.477	1.791.182	3.153.016	3.500.000	4.200.000	5.100.000
— personal didactic	39.935	61.501	148.922			
Învățământ liceal :						
— școli	266	281	974			
— elevi	34.541	69.396	1.039.050			
— personal didactic	6.500	4.604	51.485			
Învățământ profesional :						
— școli	224	511	496			
— elevi	39.250	61.372	113.646			
— personal didactic	896	4.314	3.318			
Învățământ superior :						
— facultăți	333	129	134			
— studenți	26.489	38.676	182.337		250—270.000	
— personal didactic						

1. Anuarul statistic al R.S.R., 1978
2. După recensământul din 29 decembrie 1930
3. Estimări pe anii 1980, 1990 și 2000

8 să fie noi sau complet renovate. Aceasta în condițiile cînd în ultimul sfert de secol numărul profesiilor a crescut de la circa 2 000 la 35 000 [5].

Schimbările survenite în procesul muncii, în condițiile revoluției tehnico-științifice, cuprind și alte orientări și orizonturi. E vorba, între altele, de interpretarea elementelor comune diferitelor munci [6], sub forma unor munci cu un conținut tot mai complex ; desființîndu-se barierele tradiționale dintre diferite locuri de muncă este nevoie de o forță de muncă cu un larg profil, cu capacități de adaptare rapidă la schimbările intervenite în tehnologii sau în mijloacele de muncă, mai ales că, în condițiile muncii bazate pe folosirea mașinilor, omul este tot mai mult îndepărtat de procesul de producție în ansamblul său [7].

[5] J. LOWE, *L'éducation des adulte*, Perspectives mondiales, Les Presses — UNESCO, Paris, 1976, p. 49.

[6] Vezi : GH. CHEPES, E. DROB, M. POPESCU, *Integrarea profesională*, Editura politică, București, 1967, p. 26.

[7] I. TRĂISTARU, *Implicațiile revoluției tehnico-științifice*, Editura politică, București, 1973, p. 43.

După cum s-a relevat în documentele de partid, dezvoltarea în continuare a industriei impune ca și restructurările profesionale să fie așteptate în direcția ramurilor de înaltă tehnicitate. Aceasta aduce cu sine o reproporționare și a profesiilor, în funcție de nivelul de instruire cerut de mersul înainte al construcției socialiste și comuniste în țara noastră.

Potrivit datelor de care dispunem, în 1938 în țara noastră exista următoarea structură aproximativă a profesiilor : 80% manuale sau care cereau o pregătire școlară minimă, 18% profesii ce necesitau o pregătire medie, iar 2% o pregătire superioară. În prezent, după estimările noastre, circa 55% din profesii cer o pregătire școlară gimnazială, 25—30% o pregătire medie, iar 15—20% o pregătire superioară. În următoarele decenii se așteaptă la o creștere considerabilă a ponderii profesiilor ce necesită pregătirea medie și superioară, care împreună vor totaliza mai mult de 85% (48—50% pregătire medie, 32—35% pregătire superioară). Aici își și găsește explicația prevederea Programului P.C.R. de a se generaliza, într-o formă sau alta, pînă în 1990 cea de-a doua treaptă a liceului.

ATITUDINE PROSPECTIVĂ, CRITICĂ ȘI REVOLUȚIONARĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

PAVEL APOSTOL

Dezvoltînd fondul de idei sintetizat în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, documentele programatice ale Congresului al XII-lea al P.C.R. situează problemele de educație în centrul preocupărilor. „Dispunem în învățămînt de o bază materială modernă și un puternic detașament de cadre didactice — se precizează în Raportul expus de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — și trebuie să facem totul pentru a folosi în cele mai **bune condiții acest potențial, ridicînd pe o treaptă calitativ superioară întregul învățămînt...“ Această indicație constituie un stimulent puternic pentru desfășurarea unei ample dezbateri și elaborări creative în vederea perfecționării sistemului românesc de educație și învățămînt, în lumina integrării învățămîntului cu cercetarea, cu producția, cu practica socială.**

ÎN ACESTE REFLECȚII NE PROPUNEM să punem în evidență **necesitatea de a înțelege atitudinea prospectivă în domeniul educației și învățămîntului drept un demers critic-revoluționar.**

Prin natura sa, educația este orientată spre viitor : ea formează individul în vederea unei activități pe care o va desfășura în viitor. Idealul educațional, scopurile și obiectivele corespunzătoare sînt anticipații, ele vizează rezultate viitoare.

Totuși, și în acest domeniu, există trei atitudini posibile :

(a) a concepe „viitorul“ ca o reproducere sau repetare a trecutului : **atitudine passè-istă, retrospectivă, cu fața la trecut ;**

(b) a înțelege „viitorul“ ca o extrapolare simplă, o continuare liniară, imitativă a prezentului : **atitudine actualistă, prezentistă, cu fața la prezent ;**

(c) a vedea „viitorul“ ca o mutație autentică atît în raport cu trecutul cît și cu prezentul, un progres real, o înnoire radicală, în parte previzibilă, în parte imprevizibilă : **atitudinea prospectivă, cu fața la viitor.**

În concepția umanismului revoluționar, atitudinea prospectivă nu înseamnă identificarea viitorului cu o **ruptură,** totală, cu trecutul și cu prezentul, cu o **negație,** absolută, a acestora, cum se întîmplă, adeseori, în gîndirea tehnocratică sau neoromantică. Viziunea prospectivă marxistă concepe viitorul ca o **lucrare actuală asupra condițiilor date** — consecințe ale unor acțiuni trecute și prezente —, o transformare a acestora, spre **a imagina și crea alte condiții,** cucerind noi spații de libertate pentru om. Construirea viitorului presupune o încordare, un efort, o luptă neîntreruptă împotriva inerției, a schemelor și stereotipurilor.

Poate în nici un domeniu explorarea și construirea viitorului nu sînt atît de dificile ca în cel educațional. Această împrejurare nu are nimic neobișnuit, căci aici proiectarea viitorului coincide cu **proiectarea omului** pentru care se pregătește acest viitor, care trebuie să fie deci beneficiarul acestuia și totodată „producătorul“ său, purtătorul procesului de înfăptuire a lui.

În acest moment de asumare a unor răspunsuri copleșitoare privind educația pentru viitor și, în consecință, viitorul educației care este și viitorul omului și al națiunii, cred că trebuie să avem curajul de a privi lucrurile cu toată luciditatea de care sîntem în stare.

PE BAZA UNEI EXPERIENȚE MULTIMILENARE, simțul comun manifestă o credință și încredere spontană în privința prizei acțiunii educaționale asupra viitorului. Pe acest temei s-a strecurat și în gîndirea pedagogică **dogma caracterului necondiționat previzibil** al rezultatelor acțiunii educaționale. Aceasta, ca orice dogmă, a fost și este continuu infirmată de practica socială : nu numai sistemele de educație, ca atare, generează insuccese și fenomene de în-

străinare (alienare), ci şi acţiunea educaţională, procesul educaţional însuşi produce adeseori efecte contrare sau diferite de cele scontate (anticipate). Există o distanţă între scopurile şi obiectivele **propuse** şi rezultatele **obţinute** dacă pe acestea din urmă le controlăm cu mijloace ştiinţifice. Acest decalaj pune sub semnul întrebării încrederea pre-critică a simţului comun în previzibilitatea necondiţionată şi neîndoielnică a acţiunii educaţionale, precum şi a rezultatelor acesteia. Atîta vreme cît ne limităm la observarea efectului global neanalizat al educaţiei şi ne mulţumim cu aprecierea acestuia după impresii, fără a recurge la instanţe de control, domnia absolută a dogmei previzibilităţii necondiţionate şi a rezultatului univoc determinat al acţiunii educaţionale nu va fi tulburată de nimic. Dacă supunem însă unei analize atente şi plină de răspundere curba (gaussiană) de distribuţie statistică a rezultatelor, vom constata că o parte a populaţiei asupra căreia se exercită acţiunea educaţională se situează sub nivelul mediu de performanţă scontată, iar dacă înlocuim examinarea şi notarea tradiţională cu o metodologie modernă *, vom constata o corelaţie şi mai slabă între rezultatul anticipat şi cel realizat.

De aceea, se impune o schimbare radicală de atitudine : înlăturarea abordării dogmatice a problemei previziunii în procesul educaţional cu una critică, ştiinţifică. După cum s-a văzut, aceasta nu este impusă numai de raţiuni ce ţin de respectarea cerinţelor logicii şi metodologiei ştiinţifice, ci, în primul rînd, de exigenţele întemeiate practic ale optimizării proceselor educaţionale.

Gîndirea critic-revoluţionară a umanismului socialist nu se mulţumeşte cu enunţuri vagi privind viitorul. După cum se ştie se pot deosebi diferite tipuri de previziune (sau predicţie, prognoză etc) :

— **previziunea** sau **predicţia teoretică pură** (referitoare la evenimente **independente de acţiunea umană** şi de regulă repetitive, de intervenţia actorilor sau agenţilor individuali şi/sau colectivi) ;

— cea **operaţională** (privind intervenţia transformatoare, **teleologică**, a subiectului acţiunii asupra condiţiilor antecedente) ;

— cea **prospectivă** (care determină, în plus, faţă de celelalte forme de previziune, şi gradul probabil de realizare a scopului).

Se mai adaugă, la acestea, specia de previziune sau prognoză **teleo-dinamică** sau **teleo-adaptivă**, referitoare la dinamica şi dezvoltarea previzibilă a scopurilor.

Realizarea într-un grad determinat a scopului, respectiv a obiectivelor aferente, constituie rezultatul acţiunii educaţionale.

Raportată la practica educaţională, problema previziunii se pune în mod diferit, după cum ne referim la :

— dezvoltarea globală a sistemelor educaţionale, în raport cu societatea (respectiv, cu populaţia, economia, politica, cultura etc.) ;

— rezultatele globale controlabile ale activităţii acestora, exprimate cantitativ ;

— desfăşurarea unor anumite activităţi educaţionale şi realizarea obiectivelor corespunzătoare (de exemplu, predarea limbii române în vederea însuşirii şi stăpînirii unei capacităţi controlate de comunicare corectă şi eficientă în această limbă sau formarea şi dezvoltarea controlată a unei conduite cinstite) ;

— desfăşurarea unei anumite acţiuni educaţionale şi atingerea obiectivului sau obiectivelor sale (formarea deprinderii de a folosi computerele în vederea accesului la anumite date).

Atîta vreme cît se referă la **rezultate statistice medii** şi distribuţia acestora, previziunea are un grad de probabilitate relativ ridicată, acesta descreşte însă pe măsură ce datele globale sînt analizate, descompuse în variabile multiple, se introduc criterii calitative şi se coboară la nivelul individului. Astfel este relativ mare gradul de previzibilitate a numărului de calificări (ale viitoarei forţe de muncă) produse de un sistem educaţional într-un domeniu determinat, în funcţie de volumul populaţiei şcolare cuprinse (elevi, studenţi, cursanţi în forme de activitate extraşcolară) şi de resursele fizice şi umane disponibile (cercuri de studiu, mijloace, clădiri, săli, laboratoare, buget etc., personal didactic etc., programe şi planuri de învăţămînt etc.). Dacă însă analizăm calificările obţinute sub raport calitativ, apare o distribuţie statistică a rezultatelor care deşi previzibilă lasă deschisă problema dacă, de pildă, cutare absolvent al Facultăţii de medicină generală, obţinînd media generală de 5,60 (în sistemul de notare 1—10), poate fi considerat **calificat de fapt** pentru exercitarea profesiunii de medic. Aici intervin elemente insuficient cunoscute, care evident diminuează valoarea cognitivă şi operaţională a previziunilor. E previzibil numai ceea ce e cognoscibil sau cunoscut. Nu cunoaştem, în speţă, fiindcă nu l-am studiat, **riscul social** ce rezultă din a considera absolventul mai sus amintit drept medic calificat (numărul de diagnoze şi tratamente greşite în raport cu cele adecvate, gradul de morbiditate şi mortalitate condiţionate de activitatea lui insuficient de competentă). De asemenea, datorită cunoaşterii insuficiente a unor întreruperi ale continuităţii, a unor mutaţii şi discontinuităţi — nu numai necunoscute, dar şi incognoscibile în momentul întocmirii previziunii — propoziţiile anticipative cu privire la defăşurarea educaţiei (sistem, pro-

* Examinare asistată de computere şi verificarea succesului şcolar (sau, în general, educaţional) prin confruntarea sa cu performanţele profesionale, sociale şi private, realizate ulterior de către absolvenţi.

ces, acțiune) și a rezultatelor sale nu pot fi formulate cu certitudine și categoric, ci dobîndesc un caracter de plauzibilitate sau verosimilitate bazată pe estimări probabiliste. De aceea, asemenea previziuni reprezintă, în fond, conjecturi, cum a arătat Bertrand de Jouvenel : construcții intelectuale referitoare la viitori posibili, verosimili sau plauzibili, în momentul întocmirii „previziunii", cărora li se pot asocia anumite probabilități. De pildă, în momentul de față este teoretic și practic imposibil să determinăm altfel decît printr-o construcție probabilistică-ipotetică ponderea lecturii, în sens tradițional, în cultura și, în consecință, în educația omului, sau tipurile de comunități și comportamente în momentul generalizării (într-o anumită societate) a tehnicii de informare tele-computerizată sau telematică („ziare" transmise la comandă prin ecrane de televiziune, terminale individuale la „bănci de date", instruire asistată de computere, comunicare interumană — de pildă, conferințe, seminarii — mijlocite de computere etc.) *. Asemenea discontinuități în dezvoltarea educației (sistem, proces, acțiune), revoluții autentice, nu pot forma decît obiectul unor previziuni cu caracter de conjectură. Componenta imprevizibilă, fiind incognoscibilă, a conjecturilor educaționale nu-și pierde caracterul stochastic, aleatoriu, prin formulare matematică. Astfel, reprezentarea matematică a discontinuităților în dezvoltare — teoria „catastrofelor" sau modelele matematice ale morfogenezei, elaborate de R. Thom — sporește, indiscutabil, inteligibilitatea acestora, dar nu elimină prin aceasta caracterul lor stochastic real-obiectiv, după cum și teoria mulțimilor vagi (și logica aferentă) ne permite să efectuăm operații exacte cu concepte (termeni) în esență vagi (cum sînt din punct de vedere matematic conceptele privind acțiunea socială), fără a elimina caracterul neprecis (echivoc, nedeterminat) al acestora.

Dificultățile previziunii în domeniul educațional sînt comune cu cele ale oricărei previziuni sociale în care intervin efecte numai parțial controlabile ale acțiunii umane.

SUPRASOLICITARE INCLUSĂ într-o strategie educațională, de pildă, poate avea un efect stimulator, între anumite limite, dar suprasolicitarea **cumulată** în timp, depășind limitele de toleranță ale structurii bio-psihologice, cum se constată și în cercetările educaționale actuale, poate genera indiferență, închiderea în sine a educaților, refuzul de a participa, înstrăinarea lor de obiectivele și scopurile procesului educațional. La fel, alternarea studiului și a activităților practice sporește nu numai gradul de acomodare a sistemului și procesului educațional la cerințele dezvoltării sociale, ci și receptivitatea educaților, disponibilitatea lor de învățare, dar numai în condițiile în care alternarea nu produce întreruperi ce blochează capacitățile și resursele de readaptare.

Dar nu numai la nivelul acțiunii educaționale, respectiv al procesului de învățămînt apar dificultăți de anticipare a rezultatelor, ci și în relațiile dintre sistemul educațional (și unitățile sale de bază) și societate. Aceste greutăți afectează chiar și planificarea educației (și a învățămîntului). De aceea, merită o atenție deosebită. În planificare, comanda socială este calcată adeseori pe cererea actuală și extrapolarea simplă a acesteia asupra viitorului (extrapolare de **trend**, sau tendință), precum și pe datele referitoare la numărul populației și la resursele financiare disponibile. În acest fel a fost planificat, să spunem, tipul de formație și numărul educatoarelor. Or, în acest domeniu vor interveni în viitorii 5—10 ani cîteva mutații sau rupturi care foarte probabil vor modifica **radical** cererea de educatoare. În privința cererii (comenzii sociale), tipul de formație, nivelul de calificare asigurat educatoarelor (liceu) va deveni (chiar dacă facem abstracție de aspecte de conținut) învechit și necorespunzător, **în condițiile generalizării învățămîntului obligatoriu de 12 ani.** În raport cu o populație de acest nivel de pregătire, educatoarelor ar fi indicat să li se asigure o formație postliceală (de 2 sau 3 ani) și în perspectivă de **învățămînt superior.** Simultan, s-ar impune reciclarea în această direcție a educatoarelor în funcțiune, în cadrul unor cursuri anuale de cîte 4 săptămîni. În același timp, necesarul de instituții de educație preșcolară și de personal competent (educatoare) va crește, în aceeași perioadă, foarte probabil în mod rapid sub influența unei ușor previzibile **integrări mai masive a femeilor în activitatea productivă și social-utilă.** Fără îndoială, numărul educatoarelor și gradul lor de pregătire vor suferi schimbări radicale, în scurt timp. Este oare planificarea educațională pregătită să facă față acestor cerințe ?

Iată, așadar, că natura ipotetică și conjecturală a previziunii educaționale creează probleme sociale de mare anvergură.

Analiza greutăților semnalate atrage atenția asupra precauției necesare în formularea previziunilor pe care se întemeiază deciziile în procesul de conducere a acțiunii, procesului și sistemului educațional. Căci, în acest domeniu, răspunderea este incomparabil mai mare ca în altele : greșeli de previziune generează greșeli educaționale, iar acestea, întipărite în constituția psihică a educaților, se pot neutraliza cu greu, iar în unele cazuri sînt de-a dreptul irecuperabile.

* Prin tele-computerizare am desemnat ceea ce în literatura anglo-saxonă se numește compunicație *(compunication)*, iar în cea franceză *télématique* (telematică) : un sistem de combinare a tehnicii de telecomunicație cu tehnica prelucrării automate a datelor cu ajutorul computerelor (computerizare, informatică).

ÎN VEDEREA REALIZĂRII MAI EFICACE a integrării învățământului cu cercetarea, producția și practica socială, — cum cer Hotărîrile Congresului al XII-lea și a eliminării sau reducerii incertitudinilor intrinsece acțiunii și previziunii educaționale, nu dispunem de altă cale decît **asimilarea în organizarea și conducerea învățămîntului** (și educației) — bineînțeles cu discernămîntul critic impus de specificul domeniului — **a metodelor de organizare, conducere și control științifice** pe care le validează, zi de zi, **practica socială** și una din componentele sale hotărîtoare — **practica de producție.**

Trecerea la o calitate nouă, superioară, a învățămîntului nu se obține prin soluții verbale, descrieri festiviste, regie savantă. Ea presupune **concentrarea unei părți importante a potențialului de cercetare din sistemul de învățămînt pentru analiza (diagnoza) și rezolvarea prospectivă (prognoza)** a multiplelor și tot mai complexelor probleme ale educației. Avem nevoie și vrem să formăm oameni capabili să rezolve de sine stătător, oriunde și oricînd, problemele cu care sîntem confruntați. Nu dispunem de rețete de **îmbinare** automată a competenței tehnico-economice (profesiunea) cu **voința revoluționară** de a reorganiza contextul social, politic și cultural în lumina principiilor umanismului revoluționar. A o realiza, nu numai la nivelul principiilor, ci și în activitatea de zi cu zi a fiecăruia și a tuturor, cere ca **desfășurarea procesului de învățămînt și educație** să devină din ce în ce mai mult, el însuși, **o cercetare științifică și o practică socialistă, critic-revoluționară,** care nu fuge din fața dificultăților, ci examinîndu-le, cu luciditate și voință încordată, se angajează plenar în elaborarea soluțiilor.

Numai astfel, angajamentele devin înfăptuiri.

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI AGRICOL

Pornind de la indicațiile conducerii de partid privind dezvoltarea intensivă și modernizarea agriculturii — ca una din cele mai importante priorități ale actualei etape de edificare a construcției socialiste în țara noastră — începînd din anul școlar 1978—1979, printre temele I.C.P.P. de cercetare în problematica muncii a fost inclusă și **„Pregătirea tehnico-practică agroindustrială a elevilor din mediul rural".** Acest nou domeniu al investigațiilor noastre științifice se înscrie pe o traiectorie mai largă, avînd ca obiectiv central aplicarea în procesul instructiv-educativ a principiului politehnizării învățămîntului, prin experimentarea și validarea unor căi, metode, modele cît mai diferențiate, eficiente, în acest scop.

În cercetările noastre pe acest profil am pornit de la luarea în considerare a unor obiective și strategii, printre care : **pregătirea unitară de cultură generală și profesională a elevilor** în vederea integrării lor cu bune rezultate într-o muncă socialutilă ; luarea în considerare la sate a **domeniilor producției agroindustriale și cerințele formării cadrelor necesare transformării agriculturii într-o variantă a producției industriale ;** introducerea unor tehnologii moderne, dezvoltarea intensivă și multilaterală a agriculturii impun formarea unor **muncitori permanenți în acest domeniu, cu o pregătire complexă agroindustrială.** La aceste investigații științifice participă atît cercetători din institutul nostru, cît și cadre didactice și specialiști din județele Teleorman, Ialomița și Prahova.

Deși ne găsim încă într-o muncă de pionierat în acest domeniu, primele rezultate ale cercetărilor au fost valorificate prin studii, comunicări și dezbateri științifice. Printre acestea s-a bucurat de o apreciere deosebită dezbaterea științifică organizată în cinstea celui de-al XII-lea Congres al partidului, care a avut loc la Alexandria — Teleorman, cu tema înscrisă în programul de cercetare al Institutului : „Pregătirea tehnico-practică agroindustrială în mediul rural". Dezbaterea a fost organizată de către Institutul de cercetări pedagogice și psihologice împreună cu Inspectoratul școlar al județului Teleorman, sub auspiciile și îndrumarea Comitetului județean de partid Teleorman și cu sprijinul direct al Direcției învățămîntului preșcolar, primar, și gimnazial din Ministerul Educației și Învățămîntului.

Comunicările științifice, demonstrațiile practice și masa rotundă organizată pe această temă au prilejuit o confruntare științifică amplă între colectivul de cercetare și cadrele didactice participante (circa 150 de persoane din județele Teleorman, Buzău, Prahova, Suceava, Cluj). Au fost dezbătute probleme privind : forme, modele și structuri de aplicare a Programei de pregătire tehnico-practică agroindustrială a elevilor din ciclul gimnazial ; abordarea sistemică a pregătirii forței de muncă pentru agricultură ; implicarea cercetării pedagogice în optimizarea pregătirii forței de muncă în mediul rural ; experiența județului Teleorman, în pregătirea forței de muncă în domeniul agricol ; conceptul de politehnizare în învățămîntul agricol, metodologia cercetărilor interdisciplinare pe acest profil ; analiza constatărilor și sinteza propunerilor privind conținutul și organizarea activității tehnico-practice în agricultură (ciclul gimnazial) ; limbajul tehnologic în domeniul agriculturii ; indicații și contra-

(Continuare în pag 38)

ÎNVĂȚARE STRUCTURALĂ
(concept și metodă)

Dr. ION MÂNZAT
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Omenirea se întreabă astăzi care va fi mîine structura unui învățămînt deplin adaptat cerințelor informaționale ale mileniului următor. Cu ce factori va fi confruntat pe plan psihologic și social „homo informaticus" în viziunea prospectivă a educării generațiilor viitoare ?

Dacă pînă ieri se vorbea de flux informațional, astăzi termenul adecvat este de imersiune informațională. **A. Toffler se referă la fenomenul obsolescenței, adică al degradării iminente a informației științifice.**

Transformarea învățămîntului dintr-un sistem formal care pune accentul pe acumularea de informații (supraîncărcare) într-un sistem autentic formativ care să solicite și să activeze întreaga gamă a capacităților intelectuale și a trăsăturilor motivațional-atitudinale este astăzi o problemă crucială de care depinde orientarea și calitatea personalității umane. Proiectarea și realizarea unui învățămînt structural este unul din răspunsurile posibile la această problemă.

Învățarea — premisă și rezultantă a dezvoltării personalității

Analiza conținutului învățării structurale va fi precedată de o succintă prezentare a cadrelor teoretice ale psihologiei contemporane a învățării umane, încercînd să degajăm și unele interpretări și semnificații proprii.

1. ÎNVĂȚAREA CA ACTIVITATE. Înțelegem prin învățare **activitatea constructivă și adaptativă de structurare și restructurare continuă a personalității.** Activitatea de învățare înzestrează omul cu capacitatea de **asimilare organică și transfer** (utilizarea experienței proprii în împrejurări noi).

Din această interpretare decurg următoarele **caracteristici ale activității de învățare :** 1.1. este o activitate **constructivă** care organizează și combină, în structuri noi, informații, operații și concepte separate ; 1.2. este o activitate de **adaptare** (asimilare + acomodare) suplă la împrejurări noi ; 1.3. este o activitate de echilibrare și reechilibrare a subiectului cu ambianța prin **asimilarea organică** a structurilor exterioare ; 1.4. asimilarea este **generatoare** de noi structuri ; 1.5. este orientată către o **finalitate** (care, la om, este conștientă) ; 1.6. posedă o anumită **capacitate de transfer ;** 1.7. una din funcțiile sale principale este **organizarea însușirilor personalității** într-un sistem stabil și dinamic în același timp, apt oricînd de reorganizare.

2. ÎNVĂȚAREA ȘI PERSONALITATEA. Învățarea nu este un proces psihic, ci o activitate psihică complexă prin care se formează și se dezvoltă procesele (cognitive, volitive, afectiv-motivaționale) ; și invers, dezvoltarea și eficiența învățării sînt dependente de nivelul de dezvoltare a proceselor. Valoarea și limitele învățării sînt în interdependență cu aptitudinile și trăsăturile caracteriale ale personalității. Astfel, învățarea ne apare ca o activitate formatoare și transformatoare avînd **simultan** dublul rol de **premisă și rezultantă** a structurării și dezvoltării personalității.

Conceptul de învățare structurală

1. CARACTERISTICI ALE STRUCTURII ÎN PSIHOLOGIE. Structura, în analiza structurală contemporană, semnifică **organizarea** corelată a părților într-un întreg

coerent ; devine tot mai actuală conceperea structurii ca **interacțiune.**

Spre deosebire de **gestaltism** (M. Wertheimer) care susținea primordialitatea întregului asupra părților, **structuralismul genetic** (Piaget, 1973) abordează unitar metoda izolării părților întregului și metoda sintezei părților în structura de ansamblu. Concepînd **structura psihică** ca rezultat al unui proces de geneză și formare, Piaget explică interrelația structură-geneză, arătînd că orice structură are o geneză și orice geneză este o trecere (formatoare) de la o structură la alta. Structura este înțeleasă în relație dialectică cu **funcția :** structura se constituie prin intermediul raporturilor funcționale, iar funcția are rolul de a integra elementele în sistem.

Structuralismul genetic este, dintre toate structuralismele, cel mai aproape de înțelegerea materialist-dialectică a structurii. Plusul de dialecticitate și realism prin care explicația marxistă o depășește pe cea piagetiană rezidă și în faptul că „se insistă nu numai asupra mersului spre echilibrare, dar și asupra procesului de destructurare și de dezechilibrare, adică asupra procesului de trecere de la o structură la alta" (Lantoș, 1976, p. 51).

În psihologia științifică contemporană **analiza structurală** începe să fie pusă în corelație cu **cercetarea sistemică.** În timp ce viziunea sistemică pune accentul pe interacțiunea componentelor psihice într-un sistem (personalitatea), optica structurală aduce în plus o anumită ierarhizare a lianților care realizează sistemul psihic. Într-o interpretare sistemică, completată de una structurală, investigația psihologică trebuie să surprindă efectele de schimbare ale sistemului psihic transpuse în două planuri : **planul vertical,** care structurează interdependențele și corelațiile dintre laturile simultane ale sistemului psihic și **planul orizontal** — după care se ordonează stările succesive ale sistemului. Complementaritatea celor două planuri impune considerarea structurii psihice ca **unitate sincronic-diacronică.** Autonomizarea oricăruia din planuri prejudiciază semnificația dialectică a conceptului de structură (Tudosescu, 1971, p. 192).

2. CARACTERISTICI FUNDAMENTALE ALE ÎNVĂȚĂRII STRUCTURALE.

Aplicînd în domeniul psihologiei învățării conceptele și principiile fundamentale ale analizei structurale și a teoriei generale a sistemelor (deschise) încercăm să conturăm cadrul conceptului de **învățare structurală.**

2.1. În primul rînd, a învăța structural înseamnă **a înțelege structura fundamentală a unui domeniu de cunoaștere.** Aceasta presupune să nu i se ofere subiectului (elev, student) un inventar de informații neorganizate și neintegrate, așa cum se mai întîmplă deseori, ci **o imagine de ansamblu a arhitectonicii unei discipline.** Pentru a surprinde structura unui domeniu, elevului (sau studentului) trebuie să i se asigure condițiile de a-l asimila în așa fel, încît să poată face, în mod independent, legătura dintre domeniul respectiv și multe alte domenii.

J. Bruner (1970, p. 36—37) analizează un exemplu din **matematică :** „Algebra este un mod de a aranja cunoscutele și necunoscutele în ecuații în așa fel ca necunoscutele să devină cunoscute. Cele trei proprietăți fundamentale pe care se bazează operațiile cu ecuații sînt : comutativitatea, distributivitatea și asociativitatea. Dacă elevul înțelege ideile la care se referă aceste trei proprietăți fundamentale, el este capabil să recunoască faptul că „noile" ecuații de rezolvat nu sînt noi, ci reprezintă variante ale unei ecuații cunoscute".

Așadar, prin înțelegerea structurii fundamentale a unui domeniu, elevul poate învăța să descopere dincolo de varietatea aparentă, **relațiile esențiale și proprietățile lor.**

2.2. Învățarea structurală presupune, de asemenea, descoperirea **modalităților fundamentale de organizare** și, pe această bază, înțelegerea și utilizarea **operațiilor** de integrare în sisteme, de clasificare și ierarhizare a informațiilor.

2.3. A învăța structural înseamnă înlocuirea acumulării unor cantități mari de informații cu **activitatea de explorare și descoperire a unității dintre informație și operație :** informația ca purtătoare de semnificații este organizată, integrată în **sisteme ierarhice deschise** prin intervenția operațiilor de generalizare și selecție, de clasificare și ierarhizare, de incluziune și excluziune din clase, de ingresiune (pătrunderea elementelor unui complex în altul) și desingresiune (dezagregarea complexului informațional), de conjugație (unirea complexelor) etc. Operațiile, la rîndul lor, nu pot ființa fără substanța (materia primă) informațională. **Prin acțiunea complementară a informației și operației, activitatea de învățare devine o construcție și reconstrucție permanentă de sisteme conceptuale operaționale.**

Informația pentru a fi utilizată, prin conlucrare cu operația, la fundamentarea conceptelor operaționale trebuie să fie ea însăși **structurală** și **relevantă.** Caracterul structural al informației se exprimă prin capacitatea subiectului de a evidenția esența și de a integra organic informația în structurile conceptuale existente. Relevanța (Voicu, M., 1978) se realizează prin reliefarea a ceea ce este fundamental, prin categorizare (organizare de categorii sau clase) și transfer. **Învățarea asigură formarea prin informare și operare.**

2.4. „Fundamental" în învățare semnifică selectarea conceptelor și principiilor cu o largă și puternică aplicabilitate, deci cu o mare **capacitate de transfer nespecific** (de la un domeniu la multe alte domenii, mai mult sau mai puțin înrudite).

Acest tip de transfer, ca şi transferul la puterea a doua (transfer al transferurilor) stimulează **formarea unei atitudini favorabile** pentru învăţare şi cercetare, pe care o presupune învăţarea structurală (Bruner, 1970, p. 48).

2.5. Învăţarea structurală favorizează o **abordare inter- şi transdisciplinară.** Conceptele şi principiile generale (de exemplu : relaţie, lege, proces, interacţiune, structură, sistem etc.) trebuie să fie tratate atît din unghiul de vedere al conţinuturilor generale (indiferent de disciplină), cît şi din acela al specificului lor în fiecare disciplină particulară. Învăţarea de tip structural se opune unei rigide compartimentări a informaţiilor şi operaţiilor (aici fizica, dincolo chimia, dincoace biologia etc.). Acumulate compartimentat, informaţiile se depozitează compartimentat în memoria şi gîndirea elevului, care le reproduce corect, dar nu le poate conecta şi nici transfera în noi contexte (nu se face saltul de la o gîndire reproductivă la o gîndire productivă).

2.6. A învăţa structural înseamnă **a mări gradul de accesibilitate în învăţare** prin prezentarea de SCHEME care sînt degajate de încărcătura detaliilor şi redau structural numai trăsăturile esenţiale. Elevul trebuie ajutat să-şi dea seama dincolo de forma particulară pe care o ia o relaţie, o propoziţie, o problemă, care este **structura,** schema mai simplă, mai generală care se ascunde în spatele varietăţii concrete. **Structura, concepută ca schemă,** reţine generalul, proprietăţile comune, corelaţiile, ceea ce uneşte şi nu ceea ce diferenţiază elementele unei clase.

2.7. Învăţarea structurală semnifică **adaptarea metodelor de instruire la nivelul de dezvoltare a structurilor intelectuale,** caracteristice diferitelor stadii de evoluţie.

2.8. Învăţarea, ca o organizare de structuri dinamice, deschise, **imprimă o anumită calitate proceselor psihice** care se exprimă în modul de organizare al acestora în sistemul personalităţii. O astfel de învăţare favorizează formarea unei plasticităţi a structurilor personalităţii şi c nstituie condiţia fundamentală de **modelare şi remodelare** a subsistemelor sistemului psihic. Capacitatea de **adaptare rapidă** în situaţiile de învăţare este un efect al uşurinţei cu care se pot restructura sistemele învăţate.

Învăţarea structurală ca metodă

1. Într-o accepţiune dialectică, termenul structură are o dublă semnificaţie : 1.1. este un **concept** (un instrument metodologic) ; 1.2. şi, în acelaşi timp, este **„o metodă de cercetare,** de analiză şi sinteză, de integrare a domeniilor în vederea desprinderii comunului, generalului, a unităţii în diversitate, a esenţelor" (Tudosescu, 1971, p. 181).

2. Pentru a accede la învăţare structurală ca activitate constructivă, adaptativă şi inteligent-creativă este necesară **organizarea metodei de instruire** în aşa fel încît experienţa să se reflecte structural în sistemul psihic. Un rol principal în această structurare revine operaţiilor gîndirii. **Formarea unei gîndiri structural-sistemice este un proces care reprezintă atît premisa cît şi produsul învăţării structurale.** Liantul dintre metoda de instruire şi gîndirea structural-sistemică este însăşi învăţarea structurală.

Învăţarea de tip structural poate deveni o metodă activă de formare a gîndirii ştiinţifice structural-sistemice, de organizare a tuturor proceselor cognitive, de înzestrare a intelectului cu o capacitate de reflectare inter- şi multidisciplinară. Toate aceste virtuţi ale intelectului uman se pot realiza cu condiţia ca învăţarea să fie *nu numai consecvent structurală,* dar şi permanent **deschisă la experienţă** (cf. Gonseth) pentru ca astfel intelectul să-şi verifice şi să-şi reconstruiască continuu propriile structuri.

3. Învăţarea structurală poate deveni o **metodă de edificare a personalităţii** întrucît este în consonanţă cu esenţa omului contemporan care devine tot mai mult o **fiinţă antientropică.** Prin promovarea în sistemul de învăţămînt a valenţelor structural-sistemice ale învăţării, la care ne-am referit mai sus, se pun bazele metodologice de realizare a unui **învăţămînt structural,** care să se integreze organic în suprasistemul societăţii. Obiectivul fundamental al unui astfel de sistem de învăţămînt devine creşterea gradului de organizare şi a capacităţii de reorganizare prin construirea unor „structuri permutabile şi asociative" (Maliţa), care să reducă treptat nedeterminarea şi dezorganizarea din sistem. Pentru ca mulţimea elementelor care compun învăţămîntul, cu anumite relaţii între ele, să devină un sistem organizat după toate exigenţele teoriei generale a sistemelor este necesară existenţa unor **relaţii generatoare de sistem** şi nu a oricărui fel de relaţii.

4. În epoca noastră au început să apară în pedagogie şi tehnologie didactică unele preocupări care sugerează direcţii de acţiune în sensul organizării unei învăţări structural-sistemice : modelul „holodinamic" al învăţării (Titone, 1977), sistemul ierarhiilor învăţării (Gagné, 1975), teoria instruirii a lui J. Bruner, cercetările lui Mc Donald-Ross (1977), I. Ferenczi şi D. Horváth (1979) etc.

5. J. Bruner pledează pentru realizarea unor **programe de învăţămînt cu caracter structural** care „să oglindească structura principală a unui domeniu" (Bruner, 1970, p. 57). După opinia noastră,

programele și planurile de învățămînt ar trebui să fie proiectate în așa fel încît să orienteze — prin obiective explicit formulate — toate activitățile spre înfăptuirea unor relații inter- și transdisciplinare.

6. Tehnologia didactică, care a luat naștere pe baza concepției asupra programării, a fost numită **programare structurală**, care a urmărit realizarea unei adevărate „hărți a învățării" : ce se învață, în ce ordine, cum se operează cu informațiile, ce procese psihice sînt solicitate și antrenate, în ce ordine și în ce măsură, la ce model final se ajunge etc. Teoria programării își păstrează și astăzi valoarea și utilitatea în măsura în care se centrează asupra **formării capacităților** (L. S. Vîgotski, R. M. Gagné etc.) și a noilor direcții care cultivă învățarea structural-sistemică cu valențe creative.

Fundamentare experimentală. Perspective

1. În cercetări anterioare (1976—1978), destinate formării și dezvoltării gîndirii științifice la elevi, am fost preocupați de educarea unor trăsături ale gîndirii structural-sistemice prin utilizarea unor metode active de instruire apte să favorizeze declanșarea unui proces de învățare structurală : **1.1.** formarea capacității de clasificare științifică (Mânzat, 1977), și organizarea unor lecții experimentale, care să dinamizeze această formare (Mânzat și Preoteasa 1977) ; **1.2.** construirea de sisteme și subsisteme conceptuale operaționale în învățarea fizicii (Mânzat și Chiriţescu, 1979) ; **1.3.** factori favorizanți ai transferului nespecific în formarea gîndirii științifice la elevi (Mânzat, 1979).

2. Puncte de sprijin în formarea unei gîndiri și învățări structurale au oferit și alte cercetări privind : **2.1.** structurarea logică a sistemelor noționale în învățare (Voicu, M., 1978) ; **2.2.** structurarea raporturilor de cauzalitate în gîndirea elevilor (Turcu, A., 1979) ; **2.3.** operarea cu modele în situații de investigație științifică (Nicola și Negoescu, 1976).

3. În anul 1979, în colaborare cu profesori de **fizică** (A. Ionescu-Zanetti — I.C.P.P.), de **chimie** și **biologie** (prof. Florina Caraivan și prof. Maria Mureșeanu — Liceul „C.A. Rosetti) am realizat (pentru prima dată la noi în țară) un ciclu de lecții experimentale referitoare la **ELEMENTE DE TEORIA GENERALĂ A SISTEMELOR (T.G.S.) — CLASA A VIII-A.** Metoda de instruire a fost fundamentată, în esență, pe învățarea prin rezolvare de probleme, care viza antrenarea capacității de **transfer nespecific, transdisciplinar.** Concepte fundamentale de T.G.S. (sistem, subsistem, structură etc.) și de dialectică materialistă (interacțiune, unitatea și opoziția contrariilor, dezvoltare etc.) erau operaționalizate prin probleme și exemple din fizică, chimie, biologie (ecologie, mai ales). O probă finală verifica extensia transferului și nivelul de asimilare a conceptelor predate. Rezultatele relevă receptivitatea și interesul elevilor pentru astfel de probleme și pentru această modalitate de **predare transdisciplinară ;** la acest nivel de evoluție (14—15 ani) există disponibilități de înțelegere structurală și de operare activă cu concepte și principii din T.G.S., ceea ce le deschide elevilor perspectiva realizării unor relații multiple și depărtate între noțiuni învățate la diferite discipline și formării, pe această bază, a unei **gîndiri științifice structural-sistemice cu o mare capacitate de generalizare și transfer.**

BIBLIOGRAFIE

BRUNER, J., *Procesul educației intelectuale*, București, Edit. Științifică, 1970.

FERENCZI, I., HORVÁTH, A., *Operaționalizarea ca principiu fundamental al didacticii sistemice*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1979, p. 20—23.

GAGNÉ, R. M., *Condițiile învățării*, București, Edit. didactică și pedagogică, 1975.

LANȚOȘ, ȘT., *Valoarea euristică a previsiunii științifice*, Cluj-Napoca, Edit. Dacia, 1976.

MÂNZAT, I., *Transferul unor strategii de clasificare științifică la adolescent*, „Revista de psihologie", nr. 3, 1977, p. 315—330.

MÂNZAT, I., PREOTEASA, D., *Modernizarea unor strategii de învățare prin descoperire dirijată*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1977, p. 20—24.

MÂNZAT, I., CHIRIȚESCU, S., *Relația dintre transfer și flexibilitate în formarea conceptelor științifice*, „Revista de psihologie", nr. 1, 1979, p. 43—58.

MÂNZAT, I., *Factorii care favorizează acțiunea transferului în planul gîndirii științifice a adolescentului*, comunicare la „Colocviul Național de Psihologie", București, 1979.

MC DONALD ROSS, *Obiectivele comportamentale și structura cunoștințelor*, în „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, București, Edit. didactică și pedaogică, 1977, p. 83—91.

PIAGET, J., *Structuralismul*, București, Edit. Științifică, 1973.

TITONE, R., *Modelul „holodinamic" ca ipoteză integrală a învățării formative*, „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6. București, Edit. didactică și pedagogică, 1977, p. 196—214.

TUDOSESCU, I., *Determinismul și știința*, București, Edit. Științifică, 1971.

TURCU, A., *Structurarea raporturilor de cauzalitate în gîndirea științifică a elevilor*, comunicare la „Colocviul Național de Psihologie", București, 1979.

VOICU, M. *Conștientizarea criteriilor științifice de structurare logică a sistemelor noționale la elevi*, comunicare la Colocviul „Învățămînt și creativitate", București, 1978.

ACTIVITATEA DIFERENȚIATĂ ÎN STUDIUL CHIMIEI

Conf. univ. dr. COSTIN CORNELIA
Lect. univ. ATANASIU VICTORIA
Lect. univ. dr. FĂTU SANDA

An de an, preocupările și eforturile profesorilor de chimie sporesc pe linia ridicării nivelului elevilor la învățătură, a prevenirii și combaterii insuccesele școlare prin modernizarea conținutului lecțiilor (accentuarea esențialului și a caracterului practic-aplicativ), prin diversificarea formelor de organizare a activității didactice, prin folosirea unei metodologii active, prin dotarea și utilizarea corespunzătoare a laboratoarelor, prin intervenții exprese, orientate spre ridicarea calitativă a învățării.

O problemă care a stat și stă în atenția profesorilor de chimie este activitatea diferențiată în studiul acestei discipline, care are multiple repercusiuni asupra formării și dezvoltării personalității elevilor, asupra ridicării nivelului de pregătire, asupra creșterii randamentului școlar, asupra prevenirii și combaterii insuccesele școlare.

ÎNVESTIGAȚIILE EFECTUATE CU PRIVIRE LA MUNCA DIFERENȚIATĂ a condus la stabilirea unor trăsături definitorii privind organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate astfel :

— folosirea activității diferențiate în condițiile organizării procesului de învățământ pe clase și lecții ;

— cuprinderea tuturor categoriilor de elevi (buni, foarte buni, mediocri, slabi) ;

— desfășurarea procesului de învățământ, în atari condiții, pe baza programei specifice fiecărui obiect ;

— realizarea activității diferențiate prin adaptarea tehnologiei și metodologiei didactice particularităților individuale ;

— realizarea obiectivelor și a sarcinilor instructiv-educative în timpul lecției și în rezolvarea temelor pentru acasă ;

— îmbinarea și alternarea judicioasă, în toate momentele lecției, a muncii individuale cu cea pe grupe de elevi.

Aceste trăsături înțelese în deplinătatea conținutului lor și a unității lor organice îi orientează pe profesorii de chimie în organizarea, desfășurarea și asigurarea conținutului activității diferențiate, raportată la specificul obiectului și la condițiile concrete ale muncii la clasă.

Cu ocazia asistențelor efectuate la clasă se desprind unele particularități caracteristice obiectului chimiei ca și unele deficiențe determinate, din păcate, de neînțelegerea în esență a activității diferențiate cu elevii, în desfășurarea procesului de învățământ. De aceea am considerat important să semnalăm unele particularități care trebuie avute în vedere în organizarea și desfășurarea activității diferențiate cu elevii : sublinierea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor de chimie ; orientarea modului de a gîndi în acest domeniu, în raport cu legitatea fenomenelor chimice ; realizarea corelației dintre cunoștințele de chimie cu cele de fizică și matematică ; creșterea ponderii lecțiilor și activităților de laborator ; sporirea preocupărilor privind formarea deprinderilor de a efectua experiențe. În acord cu cele arătate este necesar ca în realizarea activității diferențiate cu elevii să se urmărească :

— stabilirea nivelului real de cunoștințe al elevilor, precum și rezultatele obținute ;

— evoluția elevilor și progresul realizat prin acțiunile diferențiate, în vederea însușirii în bune condiții a prevederilor programei ;

— conținutul activității diferențiate să solicite capacitățile intelectuale ale elevilor, în raport cu nivelul dezvoltării acestora și cu fondul lor aperceptiv ;

— îmbinarea activității pe grupe cu activitatea individuală ;

— prin modul cum este concepută și desfășurată activitatea diferențiată pe grupe să se asigure funcționalitatea acestora.

Ținînd seama de aceste trăsături generale, care definesc organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate, vom indica unele soluții referitoare la capitolul „Electroliză" prevăzut în programa clasei a IX-a.

Într-o primă etapă se impune stabilirea nivelului de cunoștințe al elevilor la chimie, modul de a gîndi în domeniul acestui obiect, lipsurile manifestate și cauzele care le-au generat. În acest scop se folosește o probă de cunoștințe prin care

se urmăreşte să se stabilească gradul de operaţionalitate al noţiunilor de chimie însuşite, capacitatea de a soluţiona problemele pe baza găsirii unor relaţii şi corelaţii, folosirea elementelor de matematică în chimie, posibilităţile de transfer. În acord cu cele arătate proba de cunoştinţe dată elevilor poate avea următorul conţinut :

1. Ştiind că cementarea este o metodă de extragere a cuprului din minereurile sărace, să se calculeze ce cantitate de fier este necesară pentru a obţine cupru din 80 kg. soluţie de sulfat de cupru 10%. Randamentul procesului este de 75%.

2. În laborator aţi efectuat următoarele experienţe :

— o soluţie de clorură de sodiu se amestecă cu o soluţie de azotat de argint.

— o soluţie de iodură de potasiu este tratată cu apă de clor. Se cere :

a) să se scrie ecuaţiile reacţiilor chimice ; să se descrie aspectul produşilor ;

b) să se indice tipul de legătură ce apare în substanţele rezultate din reacţie ;

c) să se indice care din aceste reacţii au loc cu modificarea stării de oxidare.

3. Explicaţi din punct de vedere electronic reacţia de ardere a fierului în clor ; care este oxidantul şi care este reducătorul în această reacţie ; definiţi ce este o substanţă oxidantă şi ce este o substanţă reducătoare.

4. Calculaţi numerele de oxidare : ale sulfului în acid sulfuric, ale manganului în permanganatul de potasiu, ale calciului în clorura de calciu.

5. Care sînt elementele componente ale celulei de electroliză.

Studiul unei astfel de probe conduce la stabilirea unei fişe individuale pentru fiecare elev, în care se înscriu următoarele aspecte desprinse :

1 — întrebările la care nu au răspuns elevii cu semnalarea lipsurilor ;

2 — cauzele care au generat situaţiile semnalate ;

3 — trasarea unor direcţii de organizare a activităţii la clasă în viitor.

În fiecare clasă, potrivit acestei cunoaşteri se realizează apoi repartizarea elevilor în grupe. Precizăm că la baza constituirii grupelor, drept criteriu trebuie să fie cauzele lipsurilor semnalate şi nu notele obţinute sau punctajele. În acest sens, menţionăm cîteva dintre lipsurile înregistrate în urma analizei probei date.

Astfel : elevii operează greu cu noţiunile şi deprinderile însuşite la matematică, ca urmare a faptului că nu s-au făcut suficiente fixări şi nici n-au fost aplicate în condiţii variate ; corelează cu dificultate cunoştinţele de fizică cu cele de chimie, datorită unui studiu limitat doar la domeniul respectiv ; folosesc cu greutate conceptele : oxidant, reducător, număr de oxidare, acestea datorită, în parte, numărului insuficient de ore afectat în programă.

În etapa următoare, problema importantă care se pune în realizarea diferenţierii elevilor pe grupe o constituie stabilirea conţinutului activităţii. În acest sens se are în vedere următoarele :

— rezultatul probei date şi concluziile care au fost înscrise în fişele individuale ;

— conţinutul programei la capitolul sau tema respectivă ;

— stimularea prin mijloace diferite (exerciţii, probleme, întrebări, scheme etc.) a capacităţilor intelectuale ale elevilor ;

— mărirea gradului de operativitate a cunoştinţelor însuşite ;

— sporirea posibilităţilor de formare şi consolidare a priceperilor şi deprinderilor elevilor.

Conţinutul activităţii diferenţiate pe grupe se stabileşte anticipat activităţii la clasă şi după o atentă reflectare, pentru a se obţine un progres real. Urmărind permanent evoluţia elevilor se poate asigura un caracter funcţional grupelor, regrupînd elevii în funcţie de rezultatele înregistrate sau de activitatea depusă.

Modalitatea de acţionare diferenţiată asupra elevilor o constituie şi activitatea frontală, avînd în vedere folosirea unei metodologii active, care să deplaseze accentul pe acele cunoştinţe care prezintă dificultăţi în procesul însuşirii lor pentru majoritatea elevilor.

De aceea, în studiul capitolului „Electroliză" se va insista asupra următoarelor aspecte :

— Definirea electrolizei ca fenomen, faptul că nu are loc descompunerea substanţelor ionice, ci doar dirijarea ionilor spre electrozi, stimulîndu-i pe elevi să desprindă aceste idei pe baza analizei experienţelor. (Elevii care nu au răspuns corect la întrebarea respectivă din test vor examina unele fenomene electrolitice în topitură.)

— În scopul formării priceperilor şi deprinderilor legate de studiul electrolizei, ca şi a măririi sferei de aplicabilitate a cunoştinţelor referitoare la acest domeniu, elevii vor fi îndrumaţi să-şi construiască celule de electroliză (individual).

— Pentru înţelegerea fenomenelor care însoţesc electroliza, elevii să efectueze electroliza diferitelor substanţe în soluţie sau în topitură — dificultatea sistemului ales fiind în funcţie de nivelul grupei.

— Scrierea pe bază raţională a ecuaţiilor reacţiilor care au loc la electrozi, a reacţiilor secundare, creînd posibilitatea de generalizare a acestora (individual).

— Fixarea conceptelor : oxidant, reducător, număr de oxidare.

— Stabilirea legilor electrolizei pe baza experienţei făcute la masa profesorului şi fixarea acestor legi prin variate exerciţii şi probleme care să mărească caracterul lor instrumental (sarcinile repartizate fiecărei grupe fiind determinate de răspunsurile date la testul iniţial).

— Cu ajutorul filmului sau a diapozitivelor să se indice aplicaţiile industriale ale acestui fenomen.

În continuare, se dau cîteva soluții pentru organizarea activității pe grupe vizînd fixarea conceptelor de oxidant și reducător și cea a legilor electrolizei.

Pentru a fixa conceptul de oxidant, reducător și număr de oxidare elevii primesc o serie de ecuații ale unor reacții și ca sarcină de lucru stabilirea coeficienților. În funcție de lipsurile semnalate la proba dată, elevii vor lucra ecuații de dificultate diferită, astfel :

Grupa I : $Cu + HNO_3 = Cu(NO_3)_2 + H_2O + NO_2$

$Cu + HNO_3 = Cu(NO_3)_2 + H_2O + NO$

Grupa a II-a : $HNO_3 + I_2 = HIO_3 + NO_2 + H_2O$

$KMnO_4 + HCl = KCl + MnCl_2 + H_2O + Cl_2$

Grupa a III-a : $SnSO_4 + K_2Cr_2O_7 + H_2SO_4 = Sn(SO_4)_2 + K_2SO_4 + Cr_2(SO_4)_3 + H_2O$.

Pentru înțelegerea fenomenelor ce se petrec la electroliză, se pot da o serie de întrebări-problemă :

Grupa I : Desenați o celulă de electroliză pentru topitură de $FeCl_3$. Scrieți reacțiile care au loc la electrozi, indicați circuitele electronilor în circuitul exterior și polaritatea electrozilor.

Grupa a II-a : O bară de fier se acoperă cu zinc, descrieți celula folosită, indicați natura electrozilor și a electrolitului, scrieți ecuațiile reacțiilor care au loc la electrozi.

Grupa a III-a : Descrieți celula de electroliză care are la bază sistemul de reacții $Zn-CuSO_4$ $Cu-ZnSO_4$, indicați natura electrozilor, reacțiile ce au loc, explicați circuitul electronilor în circuitul exterior și circuitul ionilor din celulă.

Pentru fixarea legilor electrolizei și a deprinderilor de calcul elevii primesc o serie de întrebări problemă :

Grupa I : În celule de electroliză trece un curent electric de 5 A, timp de o oră, prin soluția de $Zn(NO_3)_2$, $AgNO_3$ și H_2SO_4. Cîte grame de zinc, argint și hidrogen se vor produce în acest timp ?

Grupa a II-a : Cîte grame de cupru se vor produce prin electroliza unei soluții de sulfat de cupru, cu un curent de 2,5 A timp de 30 minute ?

Grupa a III-a : Dacă un curent de 10 A trece timp de 2 ore prin celulă, conținînd 1000 g NaCl topită, ce cantitate de sodiu se va depune ?

Îmbinarea formelor de activitate oferă posibilitatea profesorului de a acționa asupra fiecărui elev în raport cu cerințele programei, în raport cu dezvoltarea lui intelectuală și în raport cu nivelul real de cunoștințe. Un asemenea mod de acționare conduce la optimizarea procesului de însușire a cunoștințelor de chimie prevăzute de programă. Pentru notare sarcinile de lucru sînt aceleași pentru toți elevii.

Rezultatele înregistrate la școlile și clasele la care s-au realizat aceste activități, cu caracter experimental, au vădit un real progres în însușirea cunoștințelor de chimie și modalitatea operării cu ele.

CORELAREA LUCRĂRILOR DE LABORATOR DE CHIMIE ANORGANICĂ ȘI DE TEHNOLOGIA CHIMIEI LA CLASA A IX-a

STELA TRITEANU, MARIA COSMA

Lucrările practice executate de elevi în laboratoare, ateliere, pe lotul agricol etc. sînt forme de organizare a procesului de învățămînt menite să asigure pregătirea profesională a viitorilor oameni ai muncii și integrarea învățămîntului cu cercetarea și cu producția. Prin intermediul lucrărilor de laborator organizate în studiul chimiei anorganice și tehnologiei chimiei din liceele de profil se pun bazele pregătirii teoretice și practice a laboranților din laboratoarele uzinale și din cele

de cercetare ale diverselor institute, precum și a viitorilor tehnicieni din ramurile industriei chimice. Astăzi, cînd pe plan mondial și național profesia de laborant este cerută de toate ramurile industriei moderne, de necesitatea efectuării unor analize chimice, de protecție anticorozivă, crește răspunderea liceelor de profil de chimie în direcția pregătirii politehnice a viitorilor laboranți.

Pregătirea de specialitate a viitorului laborant presupune — alături de temeinice cunoștințe de chimie, de tehnologia chimiei anorganice, organice, analitice etc. — **deprinderi generale de muncă** (de planificare și de organizare a muncii în laboratoare, de autocontrol și de autoreglare a activității, de a respecta normele de securitate a muncii etc.) și **deprinderi operaționale specifice** (de a manevra aparatura, instrumentele, reactanții etc. ; de a efectua operații fizice și chimice : decantare, filtrare, solvire, calcinare, cristalizare, titrare, cîntărire etc. ; de a face determinări privind densitatea, concentrația, temperatura de fierbere etc. a soluțiilor, rezistența la rupere, la alungire, temperatura de topire a materialelor ș.a. ; de a executa analize chimice ale soluțiilor, precipitatelor, gazelor etc. ; de interpretare a produsului reacției, a fenomenelor termice ș.a.). De asemenea, profesia de laborant mai presupune o seamă de capacități intelectuale, cum ar fi : capacitatea de analiză, de sinteză, de interpretare a fenomenelor chimice, gîndire tehnică și creatoare (respectiv, capacitatea de a stabili relații funcționale, de dependență între reactanți, factorii determinanți, factorii favorizanți etc. și produsul reacției ; capacitatea de a descifra, elabora și aplica diagrame tehnice, proiecte, schițe etc. ; capacitatea de a căuta și găsi soluții de rezolvare eficientă a unor probleme tehnologice sau de a găsi soluții noi pentru sinteze chimice ; flexibilitatea și originalitatea gîndirii manifestată prin combinare a unor elemente chimice, reactanți etc. în vederea creării unor produși de mare utilitate practică etc.). Firește, această profesie presupune și o conștiință profesională dezvoltată, manifestată printr-o nouă concepție despre muncă, prin înțelegerea rolului social al muncii și a necesității de a munci cu simț de răspundere, prin sentimentul de considerație și de dragoste față de orice fel de muncă și față de cei ce muncesc, prin însușiri de personalitate stabile (conștiinciozitate, perseverență, cinste, abnegație, disciplină în muncă etc.) ș.a.

Bazele acestei pregătiri de specialitate se pun încă din învățămîntul de profil prin conținutul procesului de predare-învățare, prin metodologia didactică adoptată, prin lucrările practice de laborator și prin activitățile productive efectuate de elevi. În vederea înfăptuirii pregătirii multilaterale a viitorilor laboranți, lucrările de laborator organizate în studiul chimiei și tehnologiilor de specialitate trebuie să aibă un conținut comun, apropiat, pe cît posibil, de cel al muncii viitorului laborant din laboratoarele uzinale și de cercetare.

Pornind de la ipoteza că lucrările de laborator pot contribui la pregătirea teoretică și mai ales practică a viitorilor laboranți prin deprinderile generale și operaționale de muncă ce le formează, prin cunoștințele pe care le aprofundează și le îmbogățesc, prin capacitățile intelectuale și însușirile de specialitate pe care le dezvoltă, am organizat experimental un grup de lucrări la chimie anorganică și la tehnologia chimiei anorganice, cu elevii clasei a IX-a de la Liceul industrial de chimie „Terapia" din Cluj-Napoca *).

Ca obiective ale cercetării ne-am propus : **a)** Să corelăm lucrările de laborator organizate la chimie anorganică cu cele de tehnologia chimiei anorganice în vederea formării la elevi a deprinderilor operaționale de a manevra ustensilele de laborator și reactanții ; de a executa operațiile de dizolvare (solvire), de determinare a caracterului acidobazic și a concentrației soluțiilor, de identificare a unor ioni cu reactivi specifici, de a măsura volumul substanțelor cu menzura și pipeta, precum și masa acestora cu balanța tehnică. **b)** Să ridicăm nivelul pregătirii elevilor la aceste două discipline prin adîncirea gradului de înțelegere și de dobîndire a noilor cunoștințe, prin solicitarea capacităților lor intelectuale și prin stimularea motivației introgene a învățării.

În cadrul experimentului am aplicat următoarele variabile independente :

1. Am organizat în cadrul chimiei anorganice cinci lucrări de laborator, iar în cazul tehnologiei chimiei șase lucrări care au cuprins activități compuse din acțiuni, operații și mișcări pe care ne-am propus să le fixăm în stereotipul dinamic al elevului, devenind deprinderi operaționale de muncă. Am corelat conținutul și ordinea desfășurării acestor lucrări astfel ca ele să conțină aceleași operații incluse în activități diferite pentru a asigura exersarea repetată a operațiilor respective în vederea fixării lor în deprinderi. Corelarea conținutului lucrărilor a vizat, pe de o parte, stabilirea unei legături organice între cunoștințe și deprinderi, iar pe de altă parte, completarea firească a acestora, astfel încît lucrările de chimie asigurau pregătirea teoretică a celor de tehnologie, iar cele din urmă contribuiau la consolidarea ce-

* Lucrările la chimie anorganică au fost conduse de prof. D. Rotaru, iar cele de tehnologia Chimiei anorganice de prof. ing. E. Valentin.

Nr. crt.	TEHNOLOGIA CHIMIEI ANORGANICE Tema lucrării	Ordinea desf.	Nr. crt.	CHIMIE ANORGANICĂ Tema lucrării
1.	Experienţe de bază în chimie: dizolvare, decantare, filtrare, spălarea precipitatelor etc.(a)	→	1.	Variaţia caracterului electropozitiv şi electronegativ în perioade (a_1)
2.	Cercetarea fenomenului de dizolvare (b)	↘ →	2.	Prepararea unor soluţii de o anumită concentraţie (b_1)
3.	Determinarea concentraţiei soluţiilor cu densimetrul (b_2)	↘ →	3.	Cercetarea efectului căldurii asupra $CuSo_4.5H_2O$ (c)
4.	Cercetarea efectului amestecului unor soluţii de săruri(c)	↘ →	4.	Acizi baze şi săruri (c_1)
5.	Identificarea unor îngrăşăminte chimice (c_2)	↘ →	5	Electroliza soluţiei de KI, de $Cu\,SO_4$ şi a apei cu voltametrul Hoffmann(d)
6.	Demineralizarea apelor minerale (d_1)	↘		

Notă : literele din paranteze indică ordinea lucrărilor executate de elevi la cele două discipline şcolare.

lor învăţate la chimie. Mai mult, fiecare lucrare a pretins repetarea de mai multe ori a aceloraşi operaţii (mişcări) în vederea învăţării corecte a ei de către fiecare elev. Felul şi ordinea desfăşurării lucrărilor de laborator organizate la cele două discipline sînt cuprinse în tabelul nr. 1.

Spre a ilustra modul de corelare a conţinutului şi a ordinei de desfăşurare a lucrărilor de laborator la cele două discipline şcolare ne vom referi doar la primele două menţionate în tabel. Precizăm că deoarece în programa şcolară a lucrărilor de tehnologie se prevăd un număr mare de ore, cercetarea noastră a debutat cu lucrarea I la această disciplină intitulată **Experienţe de bază în chimie (a).** În cadrul ei elevii au executat experienţe de decantare a unor soluţii, experienţe de filtrare a lor, confecţionîndu-şi singuri filtrul de hîrtie, experienţe de spălarea precipitatelor, experienţe de dizolvare a unor substanţe chimice (de obţinere şi de recunoaştere a unor soluţii saturate şi nesaturate), experienţe de identificare a ionilor Cl^-, SO_4^{2-}, Ag^{+1}, Ba^{2+} cu reactivi specifici, experienţe de cîntărire cu balanţa tehnică şi de măsurare a volumului soluţiilor cu menzura şi pipeta. Prin aceste experienţe, elevii s-au iniţiat şi exersat în tehnica executării operaţiilor respective şi în tehnica manevrării veselei, a instrumentelor de laborator şi a reactanţilor. De asemenea, au fost introduşi în tehnica notării observaţiilor personale şi a elaborării referatului lucrării.

Am organizat apoi lucrarea I la chimie anorganică cu tema **Variaţia caracterului electropozitiv şi electronegativ în perioade (a_1)** în cadrul căreia elevii au executat individual patru experienţe de ardere a Na, Mg, Al şi S în O_2, trei experienţe de dizolvare a Na, Mg şi Cl_2 în H_2O şi trei experienţe de determinare a caracterului oxidant al halogenilor. Prin intermediul acestora s-au exersat în operaţia de dizolvare a unor oxizi în apă (operaţie repetată de 3 ori), de determinare a caracterului acido-bazic al soluţiilor (operaţie repetată de 7 ori), de identificare a ionului I^-, de manevrare a instrumentelor de laborator etc. În plus, şi-au adîncit cunoştinţele teoretice despre variaţia caracterului electropozitiv şi electronegativ al elementelor în perioada şi în grupa a VII-a principală, despre caracterul metalic şi nemetalic în perioadă etc., cunoştinţe care stau la baza tuturor lucrărilor care au urmat.

După această lucrare de laborator a urmat cea de-a II-a lucrare la tehnologie, intitulată **Cercetarea fenomenului de dizolvare (b),** în cadrul căreia elevii au executat patru experienţe de dizolvare a NH_4NO_3, $CaCO_3$, KNO_3 şi NaCl în H_2O, exersîndu-se în operaţiile de obţinere a soluţiilor nesaturate şi saturate (de dizolvare), de determinare a caracterului acido-bazic al soluţiei şi a concentraţiei acesteia, de măsurare a masei soluţiei cu balanţa tehnică etc. (precizăm că fiecare

operație s-a repetat cel puțin de 4 ori). A urmat apoi lucrarea a II-a de laborator la chimie cu tema **Prepararea unor soluții de o anumită concentrație (b_1)** în cadrul căreia elevii au preparat 20 g de soluție de $CuSO_4.5H_2O$ de concentrație 5%, au obținut 100 ml de soluție de $FeSO_4.7H_2O$ de conc. 0,2 M, au preparat o soluție de H_2SO_4 de conc. 0,2 N dintr-o soluție de H_2SO_4 2 N (d = 1,50) din care apoi au obținut o soluție de concentrație de 0,2 M și din aceasta au obținut o soluție de 0,05 N. Prin aceste activități, elevii s-au exersat în operația de dizolvare (repetînd-o de 5 ori), de determinare a caracterului acido-bazic al soluțiilor, de cîntărire cu balanța tehnică, de măsurare a volumului soluțiilor cu menzura și pipeta etc. De asemenea, și-au fixat cunoștințele despre normalitatea și molaritatea soluției și și-au consolidat algoritmul de calcul al acestora (al molului și echivalentului chimic).

Din această succintă prezentare a conținutului primelor două lucrări organizate la cele două discipline școlare rezultă că ele au cuprins aceleași operații incluse însă în diferite experiențe și că s-au completat reciproc, asigurînd exersarea necesară fixării lor în deprinderi operaționale de muncă, specifice laboratorului de chimie. În acest mod am organizat și celelalte lucrări, corelînd, pe cît posibil, conținutul lor.

2. Lucrările de laborator la chimie anorganică le-au efectuat elevii independent pe baza fișei de lucru care a cuprins : modul de lucru, observații personale, sarcini cognitive de „descoperire" a noilor cunoștințe prin efortul propriu al elevului de interpretare și generalizare a fenomenelor produse experimental, unele informații suplimentare sau reactualizări de cunoștințe, întrebări orientative, exerciții de calcule etc. În cazul lucrărilor de tehnologie, elevii au elaborat referatul lucrării, familiarizîndu-se astfel cu activitatea viitorului laborant. Menționăm că fișele de lucru au fost astfel concepute ca ele să ajute și să pregătească elevii pentru întocmirea referatelor de la lucrările de tehnologie.

Pentru a constata calitatea activităților cu caracter cognitiv efectuate de elevi, am calculat procentul de exactitate al fișelor de lucru și al referatelor întocmite de ei și le-am dat acestora un test inițial și final. Rezultatele obținute de elevi sînt cuprinse în tabelul nr. 2.

Procentul de exactitate — cu o singură excepție — situîndu-se peste valoarea limită de 75% (respectiv între 75,4% și 94,3%) demonstrează că marea majoritate a subiecților noștri și-au îndeplinit corect sarcinile cognitive cuprinse în fișele de lucru, interpretînd și generalizînd fenomenele chimice produse prin experiențe și au întocmit bine referatele lucrărilor efectuate. Doar în lucrarea a II-a de chimie anorganică procentul de exactitate s-a situat sub limita optimă (fiind de 65,2%) deoarece elevii au comis greșeli de **calculare a normalității și molarității soluțiilor preparate, nestăpînind algoritmul de calcul. Aceste greșeli** și altele comise de elevi au fost corectate la finele lucrării și în lecțiile de chimie și de tehnologie.

3. În vederea evaluării nivelului de formare la elevi a deprinderilor operaționale urmărite, am înregistrat precizia și corectitudinea execuției fiecărei operații și am cronometrat timpul ei de efectuare, timp pe care l-am raportat la cel optim (adică la timpul mediu calculat pe un eșantion de elevi). Precizăm că dintre deprinderile pe care ni le-am propus să le formăm elevilor cele **de dizolvare, de determinare a caracterului acido-bazic al soluției și de manevrare a instrumentelor** simple de laborator au atins nivelul cel mai ridicat de formare, ele fiind executate corect și într-un timp optim de 1'8"—1'30" și respectiv 30"—40". Explicația acestor rezultate bune rezidă în faptul că operațiile care stau la baza acestor deprinderi au un grad redus de dificultate și ele au fost incluse ca operații subordonate în aproape toate lucrările organizate.

Deprinderile de a executa operația **de măsurare a volumului soluției cu menzura** a fost însușită corect în proporție de 91,1% și efectuată în limitele de 1,25"—1,55", iar **cu pipeta gradată,** avînd un coeficient ridicat de dificultate (pretinde coordonarea senzațiilor chinestezice cu cele vizuale și mișcări fine de apăsare) și fiind exersată doar în patru lucrări a fost însușită corect doar în proporție de 36,3% și executată în limitele de 3'15"—5'20" (au

Tabelul nr. 2

PROCENTUL DE EXACTITATE (E) AL FIȘELOR ȘI REFERATELOR (TOTAL 32 ELEVI)

Lucrarea	Chimie anorganică					Tehnologia chimiei anorganice				
	1	2	3	4	5	2	3	4	5	6
E. %	75,4	65,2	80,9	94,3	80,3	87,6	81,1	85,7	82,7	91,2

făcut multe încercări și reluări). **Deprinderea de a măsura masa soluției cu balanța tehnică** a fost formată la 78,7% din elevi și executată în limitele de 1'53"—3'20", unii comițînd greșeli fie dezechilibrînd talerele ei prin atingerea lor cu degetele, fie uitînd să o închidă cînd schimbau greutățile. **Deprinderea de a identifica ionii cu reactivii specifici a fost formată la 81,8% din elevi** și executată în 1'20"—1'55" (evident, timpul prezentat de noi se referă la cel de bază).

4. Concluziile ce se impun pot fi sintetizate în următoarele :

a) În vederea pregătirii tehnico-profesionale a elevilor de la liceele industriale de chimie este necesar ca lucrările practice de laborator organizate în cadrul disciplinelor de profil (chimie și tehnologie) să fie corelate sub raportul conținutului și al ordinei desfășurării lor. Corelarea conținutului presupune includerea unor activități (experiențe) care să conțină aceleași operații și mișcări și care să fie reluate ca momente subordonate în acțiuni din alte lucrări pentru a se asigura exersarea lor repetată în vederea automatizării acestora, devenind deprinderi operaționale de muncă. Corelarea mai vizează și ordinea efectuării lucrărilor astfel ca, în funcție de procesul de predare-învățare al cunoștințelor, lucrările să se bazeze și să se completeze reciproc.

b) În vederea ridicării nivelului pregătirii teoretice și în vederea solicitării capacităților intelectuale ale elevilor este necesar să se includă în lucrările de laborator și activități (sarcini) cognitive de autoinstruire, de analiză, interpretare și de generalizare a fenomenelor chimice produse experimental. Pentru a facilita activitatea elevului de generalizare a datelor observației se impune elaborarea unor fișe de lucru individuale care să conțină și unele puncte de sprijin : reactualizări de cunoștințe, informații suplimentare, explicații, recomandări, întrebări orientative, descrierea modului de lucru, exerciții aplicative etc.

c) Pentru a asigura desfășurarea lucrărilor în condiții optime de către toți elevii, îndeosebi de cei mai slab pregătiți, este necesar ca profesorul să facă, la început, un instructaj, prezentînd problemele mai dificile, conținutul și modul de îndeplinire al activităților (dacă este cazul să și demonstreze unele acte), apoi să supravegheze modul de execuție a fiecărei experiențe intervenind cu sprijinul său după necesități, să facă analiza calitativă a fiecărei lucrări și să sintetizeze cunoștințele teoretice „descoperite" sau aplicate de către aceștia.

d) Rezultatele bune înregistrate de elevi în direcția formării unor deprinderi operaționale de muncă specifice laboratorului de chimie atestă eficiența și necesitatea organizării lucrărilor de laborator în școală.

ACTIVITATEA ÎN GRUP PENTRU ÎNVĂȚAREA MATEMATICII

Asist. univ. ILEANA RUS

O problemă de prim ordin a școlii de azi este de a realiza un învățămînt formativ, de a ajunge la o nouă calitate prin creșterea eficienței educării și instruirii, astfel încît din fiecare elev să se formeze un om util societății.

Matematica, alături de celelalte discipline de învățămînt, își aduce o contribuție importantă la formarea elevului pentru o activitate socială și profesională utilă [5].

Generalizarea învățămîntului de 10 clase impune o creștere a aportului profesorului la pregătirea elevilor, aplicarea în procesul predare-învățare a unei metodologii active [4], pentru a-i determina pe TOȚI ELEVII să-și însușească matematica la un nivel calitativ superior, pentru a asigura dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, îndeosebi gîndirea logică și creatoare, precum și înarmarea lor cu algoritmii de rezolvare a problemelor teoretice și aplicative.

Matematica nu poate fi însușită pe sărite, ci un elev știe să se descurce la matematică dacă a învățat fiecare noțiune predată și a aplicat-o în rezolvări de exerciții și probleme. Rezolvarea fiecărei probleme de matematică reprezintă o creație pentru cel ce-i găsește mulțimea soluțiilor, iar elevul nu poate afirma : „am învățat cutare lecție și acum știu la matematică". Învățarea

temeinică a lecției respective presupune certitudinea elevului exprimată în afirmația : „știu lecția pentru că am rezolvat **n** probleme (de diferite tipuri) în care am aplicat noțiunile învățate".

Fără îndoială, nu toți elevii sînt dotați cu aptitudini matematice, dar fiecare copil normal dezvoltat poate însuși cunoștințele de bază ale acestei discipline școlare [6]. Există însă cazuri cînd anumiți elevi n-au învățat sau n-au aplicat o anumită noțiune matematică în rezolvări de probleme și astfel în formația lor matematică a apărut un **gol**. Acest „gol" a determinat ca alte noțiuni să nu fie înțelese și deci neînsușite, ajungîndu-se la afirmația : „elev slab la matematică". De aici izvorăsc în mod firesc întrebările : cum se pot înlătura aceste goluri din pregătirea elevilor, ce cantitate de cunoștințe este necesară pentru un elev și cît pentru altul în vederea prevenirii eșecului școlar ? **Cum se poate stimula și dezvolta motivația învățării matematicii la toți elevii ?** etc. Răspunsul la aceste întrebări preocupă pe profesorii de matematică, dar mai ales pe cei care predau la unele școli unde se înscriu elevi mai slab pregătiți la matematică (ne referim îndeosebi la treapta întîi de liceu).

Pentru a găsi răspuns la aceste întrebări am organizat un experiment pedagogic la Liceul industrial nr. 6 din Cluj-Napoca — cu profil de construcții, structuri, instalații și desenator tehnic în construcții în anul școlar 1978—1979, la clasa a IX-a, în cadrul căruia elevii au însușit cunoștințe referitoare la „Ecuații de gradul al doilea", prin munca în grup desfășurată în lecție și în efectuarea temei de casă.

La început am aplicat elevilor un test inițial, cu durata de o oră, care a cuprins următoarele probleme :

— să se calculeze

$$E_1 = \frac{0{,}5 + 2\frac{1}{2}}{0{,}(3)}, \quad E_2 = \sqrt{6{,}25} - 2^3$$

— să se afle aria unui dreptunghi cu perimetrul de 160 cm, știind că lungimea este de trei ori mai mare decît lățimea.

— să se dea exemplu de un număr format din trei cifre astfel ca oricare ar fi două cifre alăturate numărul format de ele să se dividă cu 23.

— să se afle **x** din egalitatea $\frac{x-2}{8} = \frac{1}{4}$

— să se afle 8% din 9624.

— să se restrîngă expresia

$$E = \left(\frac{a^2 - 2ab + b^2}{a - b} + \frac{a^2 + 2ab + b^2}{a + b}\right) : \frac{2a^2 + 6ab}{a + 3b}$$

— suma diametrilor bazei mari și a celei mici într-un trunchi de con este 20 cm. Diametrul mare este cu 8 cm mai mare decît diametrul mic. Să se afle aria secțiunii diametrale a trunchiului, știind că generatoarea sa este de 5 cm.

Rezultă din problematica acestui test că am intenționat să facem o amplă incursiune în cunoștințele însușite de elevi în clasele precedente [6]. Media clasei de 2,15 obținută de elevi la acest test ne-a demonstrat că marea lor majoritate sînt slab pregătiți la matematică, că nu posedă cunoștințe de bază și nici deprinderi matematice. Această constatare ne-a determinat să organizăm, în cadrul practicii pedagogice a studenților, grupe de elevi îndrumate de către un student cu scopul înlăturării principalelor lacune.

De asemenea, am conceput predarea-învățarea cunoștințelor din capitolul „Ecuații de gradul al doilea", printr-un sistem de lecții bazat pe munca în grup a elevilor. Lecțiile s-au desfășurat pe parcursul a șapte ore și au cuprins următoarele teme : 1. **Ecuația de gradul întîi și inecuația de gradul întîi** (recapitulare-experimentator). 2. **Valoarea absolută a unui număr real. Explicitarea modulului unei expresii algebrice** (experimentator). 3. **Ecuații care conțin necunoscuta în modul** (profesorul clasei). 4. **Ecuația de gradul al doilea cu rădăcini reale** (profesorul clasei). 5. **Rezolvarea ecuației de gradul al doilea** (experimentator). 6. **Forme particulare ale ecuației de gradul al doilea în cazul** $\Delta \geq 0$ (experimentator). 7. **Aplicații la rezolvarea ecuației de gradul al doilea** (profesorul clasei).

În prima oră am organizat munca în grup a elevilor. Fiecare grupă era alcătuită din 3—4, colegi din băncile învecinate. Activitatea desfășurată în clasă se continua, prin tema pentru acasă și după lecție, în aceleași grupe (precizăm că elevii locuiesc la internat sau se întîlneau la școală în acest scop).

Am organizat executarea temei pentru acasă prin munca în grup cu scopul ridicării nivelului de înțelegere și pregătire al elevilor slabi prin întrajutorare și dezbateri în comun, prevenind astfel „copierea temei" și cu scopul stimulării interesului acestora față de învățarea matematicii [2, 4].

În prima lecție ne-am propus să recapitulăm ecuația de gradul întîi sub forma generală $ax+b = 0$, $a, b \in \mathbb{R}$, $a \neq 0$. scrierea mulțimii soluțiilor ecuației $\mathbf{M} = \left\{-\frac{b}{a}\right\}$; să fixăm toate formele inecuației de gradul întîi (adică : $ax + b > 0$, $ax + b \geq 0$, $ax + b < 0$, $ax + b \leq 0$, $a, b \in \mathbb{R}$, $a \neq 0$) și să scriem la fiecare formă mulțimea soluțiilor pentru cazul $a > 0$. Determinarea mulțimii soluțiilor pentru cazul $a < 0$ a rămas ca temă de casă, pe lîngă alte sarcini repartizate la sfîrșitul orei. În această lecție am utilizat o strategie didactică com-

plexă, compusă din următoarele metode, pe care le prezentăm în ordinea folosirii lor : conversația, activitatea independentă individuală și munca în grup, în cazul formei generale a ecuației (inecuației), mulțimii soluțiilor ecuației (inecuației) și respectiv rezolvarea efectivă a unei ecuații (inecuații) cu coeficienți numerici, iar sarcina efectuării de alte exerciții realizîndu-se în grup.

În lecția a doua instruirea a constat în însușirea noțiunii de modul (valoare absolută) a unui număr real, explicitarea modulului unei expresii de forma $|ax+b|$. Ca metodologie didactică am adoptat aceeași ca-n lecția precedentă, cu extinderea duratei muncii în grup. Prin metoda conversației am reamintit noțiuni în legătură cu valoarea absolută, studiate în clasa a VII-a (de ex. să determine valoarea absolută a numerelor $+8$, -5, $-\frac{1}{2}$, $\sqrt{2}$, $-\sqrt{3}$ etc.), s-a dat apoi, de către profesor, definiția valorii absolute a unui număr $x \in \mathbf{IR}$ și proprietățile fundamentale ale modulului, iar prin activitate independentă individuală am cerut elevilor să exemplifice proprietățile $|a \cdot b| = |a| \cdot |b|$, $|a+b| \leqslant |a| + |b|$ (evident supravegheați). Am trecut la explicitarea pe tablă a modulelor unor expresii de forma $|x+2|$, $|3x-6|$, apoi am cerut ca prin muncă în grup elevii să explicziteze modulele unor expresii scrise pe tablă (deci toate grupele au avut de realizat același conținut, sarcinile fiind diversificate la unele grupe numai în ceea ce privește numărul aplicațiilor efectuate).

După introducerea noțiunii de ecuație de gradul al doilea cu rădăcini reale, rezolvarea ei prin introducerea noțiunii de discriminant al ecuației (realizantul ecuației) și sublinierea mulțimii soluțiilor din lecțiile a patra și a cincea a urmat în lecția a șasea desfășurarea muncii în grup a elevilor pentru descoperirea formulelor de rezolvare în cazul $\Delta \geqslant 0$ și coeficientul $\mathbf{b}$ din forma generală a ecuației ($\mathbf{ax^2 + bx + c = 0}$, $\mathbf{a, b, c \in IR}$, $\mathbf{a \neq 0}$) număr par ($\mathbf{b = 2\,b_1}$), precum și pentru descoperirea formulei în cazul formei generale a ecuației reduse ($\mathbf{x^2 + px + q = 0}$, $\mathbf{p, q \in IR}$). Ca stil de lucru s-a adoptat mai întîi munca în grup, apoi conversația frontală și activitatea independentă individuală.

Astfel, prin lucrul în grup am cerut elevilor să deducă noi formule care dau rădăcinile ecuației de gradul al doilea, prin înlocuirea lui b cu $2\,b_1$. Prin calcul, urmărit de profesor, s-a scris mulțimea soluțiilor în acest caz

$$M = \left\{ \frac{-b_1 - \sqrt{b_1^2 - ac}}{a}, \frac{-b_1 + \sqrt{b_1^2 - ac}}{a} \right\}$$

În cazul ecuației $\mathbf{x^2 + px + q = 0}$, $\mathbf{p, q \in IR}$, după ce elevii au aplicat formulele învățate, pentru scrierea rădăcinilor sub forma

$$x_1 = -\frac{p}{2} - \sqrt{\left(\frac{p}{2}\right)^2 - q},$$

$$x_2 = -\frac{p}{2} + \sqrt{\left(\frac{p}{2}\right)^2 - q},$$

a fost necesară intervenția profesorului, care, la tablă, a reliefat simplitatea formulelor cînd $\mathbf{p}$ este număr par.

Prin muncă independentă s-au rezolvat, în continuare, ecuații cu coeficienți numerici, ca exemplu : $4x^2 - 12x + 3 = 0$; $5x^2 = 12x + 8$; $3x^2 + 10 = 18x$; $x(x-1) = 3(x+1)$; $\frac{1}{x} + \frac{x}{3} = 2$ $(x \neq 0)$; $x^2 - 4x - 7 = 0$; $x^2 + 20x + 15 = 0$; $10\,t^2 = 7t + 1$; $3z^2 + 20\,z = 7$ [1].

Prin acest mod de desfășurare a lecțiilor, bazat pe activitatea independentă și lucrul în grup al elevilor, am urmărit să realizăm și feed-backul, precum și să le trezim acestora satisfacția unei munci recompensate. Astfel, după lecția a doua i-am anunțat pe elevi că vor primi nota maximă aceia care nu vor avea nici o greșeală în efectuarea temei pentru acasă și care vor fi în măsură să răspundă corect la întrebări în legătură cu tema rezolvată. Am dorit astfel ca în afara clasei elevii să fie preocupați de efectuarea corectă a sarcinilor, să-i determin nu la o copiere de teme, ci la executarea lor prin întrajutorare și cooperare în cadrul aceleiași grupe sau între grupe, asigurînd o însușire conștientă și activă a noțiunilor. Ca urmare, la verificarea temei pentru acasă am constatat dorința elevilor de a se angaja activ în rezolvarea corectă a ei, unii dovedind că au lucrat foarte mult, dar din cauza nestăpînirii deprinderilor de calcul au făcut și greșeli. De asemenea, în vederea evaluării gradului de înțelegere și asimilare a cunoștințelor de către elevi, le-am dat două teste de verificare după lecțiile a patra și a șasea.

Primul test de verificare a durat 10 minute și a avut următorul conținut

— Care este forma generală a ecuației de gradul al doilea ? Dați exemplu și specificați coeficienții.

— Calculați discriminantul ecuației $3x^2 = x + 10$ și spuneți ce fel de rădăcini are ecuația.

Al doilea test a durat 20 minute. Redăm unul din subiecte :

— Să se rezolve ecuațiile și să se scrie forma generală a formulei aplicate :

a) $8x^2 - 14x + 5 = 0$,

b) $x^2 + 8x + 15 = 0$

— Să se stabilească natura rădăcinilor ecuației fără a o rezolva : $3x^2 + 3\,x - 5 = 0$.

Cu primul test am dorit să verific dacă la forma generală a ecuației de gradul al doilea elevii pun condițiile de existentă a ecuației $a \neq 0$, $a, b, c \in IR$, dacă pot identifica coeficienții cînd ecuația e dată sub forma din problemă, dacă și-au însușit faptul matematic că $\Delta \geqslant 0$ e condiția necesară și suficientă ca ecuația să aibă rădăcini reale. Cu cel de-al doilea test am urmărit să punem pe elev în situația de a aplica în rezolvarea ecuațiilor date formulele deduse prin descoperire în munca în grup efectuată în lecția a șasea. De asemenea, neindicînd că trebuie calculat discriminantul (ceea ce s-a făcut la primul test) ultima problemă i-a pus în fața realizării aceleiași sarcini, urmărindu-se formarea deprinderii de a ști porni în rezolvarea acestui tip de probleme.

Deși la aceste două teste de verificare elevii n-au obținut rezultate spectaculoase (media generală a clasei fiind 5,62 la primul test și 6,06 la al doilea) comparîndu-le cu cele de la testul inițial (media 2,15), rezultă un progres remarcat și prin faptul că mai mult de jumătate din subiecți (respectiv 56,2% și 58,8%) au obținut peste limita minimă în timp ce la testul inițial numai 15,6% s-au ridicat peste nota 5, restul de 84,3% situîndu-se sub limită. Aceste rezultate, prin progresul marcat, reliefează posibilitatea ridicării nivelului de pregătire al elevilor la matematică și eficiența activității independente și îndeosebi a muncii lor în grup. Cu toate acestea numărul relativ mare al elevilor care n-au obținut nota 5 la cele două teste (conținutul testelor este un barem minim de cunoștințe) a impus ca ei să se situeze și-n continuare în centrul atenției profesorului în lecții și-n cadrul meditațiilor.

Fără îndoială cele șapte lecții organizate prin munca independentă individuală și în grup a elevilor n-au putut înlătura toate lacunele din pregătirea acestora, dar ele au demonstrat posibilitatea și eficiența utilizării lor. Pe baza constatărilor noastre și a opiniei elevilor cuprinși în cercetare reliefăm valențele formative ale muncii în grup [3] desfășurată în lecțiile de matematică și-n cadrul efectuării temei de casă :

— Munca în grup favorizează asimilarea conștientă a cunoștințelor de matematică de către toți elevii, deoarece obligă la o gîndire activă a tuturor în cadrul cooperării și întrajutorării reciproce cu prilejul rezolvării problemelor. Elevii buni, ajutînd pe cei mai slabi în înțelegerea și aplicarea unor noțiuni, algoritmi de calcul, raționamente etc., își aprofundează cunoștințele și-și cimentează convingerile matematice. Elevii slab pregătiți, prin ajutorul primit, își înlătură „golurile" din pregătire, înțeleg mai bine cunoștințele matematice, și constată că și ei pot învăța această disciplină.

— În cadrul muncii în grup elevii slab pregătiți pot să-și exprime deschis părerea referitor la „cum se rezolvă problema", fără să fie handicapați de prezența profesorului, dobîndind astfel încredere în forțele lor proprii și dezvoltîndu-și motivația învățării matematicii.

— În cadrul grupului se realizează o cooperare între membrii săi, formîndu-se un comportament social util societății noastre. Aici se pot repartiza anumite sarcini pe membrii grupului și fiecare își asumă responsabilitatea pentru efectuarea corectă a calculului.

Profesorul îndeplinește diferite roluri ; prezintă exercițiile și problemele ce trebuie rezolvate, stabilește un „barem" pe care toți elevii trebuie să-l treacă, este informator, reglator al activității, observator sau participant la activitatea unui grup cînd acesta-l solicită sau cînd observă necesitatea intervenției sale.

Evident, numai elevi buni la matematică nu se pot crea în urma cîtorva lecții, precum este adevărat și faptul că există elevi slabi la matematică. Dar foarte importantă este strădania profesorilor de matematică de a face ca numărul celor buni să tindă către numărul total de elevi, iar numărul celor slabi să tindă către zero.

BIBLIOGRAFIE

1. BLACKIE, CHAMBERS, *Modern Mathematics for Schools*, Second Edition, Mathematics Group, Anglia, 1974.
2. IOAN CERGHIT, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1976.
3. GILLES FERAY, *Practica muncii în grupuri*, E.D.P., 1975.
4. ERICH E. GEISSLER, *Mijloace de educație*, E.D.P., 1977.
5. EUGEN RUSU, *Problematizare și probleme în matematica școlară*, E.D.P., 1978.
6. *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, E.D.P., 1976.

ASIGURAREA PROGRESULUI ȘCOLAR PE CALEA TRATARII DIFERENȚIATE A ELEVILOR

Prof. MAGDALENA FURTUNĂ

În lumina documentelor programatice ale Congresului al XII-lea, cadrelor didactice le revin sarcini sporite și de mare răspundere în direcția perfecționării metodelor, mijloacelor și a formelor de organizare a procesului de învățămînt, punîndu-se un accent mai mare pe munca independentă a elevilor, pe activitatea lor în cabinete, laboratoare, ateliere și în producție, pe solicitarea cu precădere a capacităților cognitive și creatoare ale acestora. Cercetările în domeniul didacticii trebuie să conducă la găsirea acelor căi și modalități prin care, concomitent cu dobîndirea cunoștințelor, elevii să-și însușească și operațiile implicate în procesul învățării, să asimileze tehnicile muncii intelectuale și practice, metodele științifice de cercetare a realității și să-și formeze deprinderile de aplicare în practică a cunoștințelor. De asemenea, este necesară studierea și experimentarea unor forme de organizare a procesului de învățămînt, care să permită o pregătire diferențiată a elevilor **în funcție de particularitățile fiecăruia.**

ACCENTUAREA FUNCȚIEI FORMATIVE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI implică dezvoltarea trăsăturilor specifice gîndirii creatoare, a curiozității științifice, a interesului pentru cunoaștere, transformarea conștințelor în convingeri, priceperi și deprinderi.

Realizarea acestui important deziderat, în condițiile treptei I de liceu, preocupă în mod deosebit colectivele de profesori din școli.

Caracteristica activității desfășurate la nivelul treptei I de liceu o reprezintă pregătirea cît mai diferențiată a elevilor.

Tratarea individuală și diferențiată a elevilor — principiu de bază al pedagogiei — se aplică pe întreaga perioadă a învățămîntului, în funcție de specificul fiecărei etape de dezvoltare psihică, al fiecărui colectiv de elevi și, mai ales, al fiecărui elev.

Două considerente de ordin general determină specificul muncii la clasele a IX-a :

a) constituirea colectivelor din elevi veniți de la diferite școli ; **b)** nivelul diferit de pregătire al acestora, exprimat prin posibilități variate de recepționare și aplicare a cunoștințelor primite.

Înarmarea elevilor claselor a IX-a cu cunoștințe de nivel corespunzător programei presupune situarea consecventă pe poziții avansate, atît în ceea ce privește conținutul, cît și metodica utilizată. Îndeosebi, se cere o pregătire atentă a profesorului, care prin forme cît mai variate să asigure dezvoltarea continuă a capacităților intelectuale ale elevilor. Aceasta presupune desfășurarea unor activități în strînsă concordanță cu particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

Cunoașterea temeinică a elevilor, a posibilităților reale de care ei dispun reprezintă condiția de bază pentru optimizarea activității instructiv-educative, în general, deoarece dependent de ea se pot formula cerințe adecvate, prin care să se asigure pregătirea diferențiată a elevilor.

Pentru a asigura succesul pregătirii diferențiate, se impune ca în primele 2—3 săptămîni ale anului școlar profesorii să cunoască acel cuantum de cunoștințe, de priceperi, deprinderi, trăsături de caracter cu care vine fiecare elev. Să sesizeze, în raport cu programa, ce știe și ce nu știe, ca să se poată acționa în direcția eliminării lacunelor, în direcția dezvoltării trăsăturilor pozitive, a sprijinirii elevului pentru a dobîndi cunoștințe și deprinderi de muncă și o comportare adecvată.

CUNOAȘTEREA POTENȚIALULUI FIECĂRU ELEV se poate face prin metodele cunoscute de toți profesorii, și anume : prin studierea individuală a elevilor, prin observația directă în activitatea din clasă, din școală, prin lucrări de sondaj, chestionare, dialoguri.

Se cunoaște faptul că psihologia acestei vîrste ridică probleme dificile și mai ales, dacă luăm în considerație faptul că elevii vin din familii diferite, că au nivel de cunoștințe de asemenea diferit. Punctul cel mai dificil de trecut este omogenizarea colectivului, organizarea vieții lui, iar apoi munca profesorului cu elevii pe măsura posibilităților lor. Aceasta presupune gruparea elevilor după ritmurile de învățare ce le au, după nivelul cunoștințelor și crearea condițiilor de asimilare a temelor cerute de programă.

Tocmai în aceasta constă marea măiestrie a profesorului, care, din experiența căpătată, să aleagă formele adecvate fiecărui elev sau grup de elevi, avînd în atenție ridicarea tuturor la nivelul cerințelor programei. Cuvîntul și-l spune priceperea didactică a profesorului.

În acest sens, la fiecare oră am grijă ca exercițiile și problemele care urmează să le rezolve elevii să fie grupate pe trei niveluri, după modelul dat de Inspectoratul școlar al municipiului București din 1975. De exemplu :

Algebră — clasa a IX-a

Minimal	Mediu	Superior
1) Ecuația de gradul al II-lea		
pag. 13 — exercițiile 4 a, b, c	pag. 13 — exercițiile 4 d, e, f,	pag. 13 — exercițiile 5, 6, 7,
pag. 14 — exercițiile 8, a, b, c	pag. 14 — exercițiile 9 a, b, c,	pag. 14 — exercițiul 14
2) Elemente de logică matematică		
pag. 19 — exercițiile 1, 2	pag. 19 — exercițiile 3 a, b	pag. 19 — exercițiile 3 c, d, e ; 4 a—g

Trigonometrie — clasa a X-a

Minimal	Mediu	Superior
1) Produsul scalar		
pag. 13 — problema 10 a	pag. 13 — problemele 10 b, c, d.	pag. 13—14 — problemele 13, 14, 15.

EXERCIȚIILE DE NIVEL MINIMAL sînt absolut obligatorii pentru toți elevii, în sensul că fiecare elev din clasă trebuie să știe să le rezolve.

Întrucît în manual sînt uneori puține exerciții și probleme, mă străduiesc pentru fiecare oră să elaborez exerciții similare. După ce asigur nivelul minimal, trec la rezolvarea exercițiilor de nivel mediu și superior.

Grija pentru ridicarea elevilor cu nivel sumar de cunoștințe o îmbin cu preocuparea față de cei mai înzestrați. Aceștia sînt folosiți în mod curent în rezolvarea aspectelor dificile ale temelor în clasă, iar pentru acasă le dau lucrări suplimentare, prin care urmăresc mărirea gradului de independență.

Lucrînd diferențiat în predare, de la colectiv la colectiv, în verificare de la elev la elev, se creează condiții pentru ca elevii treptei I să-și însușească temeinic materia.

La clasa a IX-a la matematică, de exemplu, am folosit ca test de verificare a bazei calculului algebric o lucrare de sondaj, care conține numere raționale :

$I\ \ \frac{5}{6} - 0{,}75 - \frac{7}{12} + 1{,}5 - \frac{2}{3}$

$II\ \ (-2)^3 \cdot 5 + 3 \cdot (-2)^2 - (-3)(-2)(-1)^3$

$III\ \ \sqrt{324};\ \sqrt{0{,}0729}$

$IV\ \ (3x + 4)(3x - 4)(9x^2 - 16)$

$V\ \ \frac{2+x}{2-x} - \frac{x-2}{x+2} - 13$

$VI\ \ E(x) = x - \frac{1-2x^2}{1-x} + 1$

$$\text{pentru } x = \frac{\frac{3}{2} - 0{,}25}{\sqrt{1{,}5625}}$$

Am constatat că, pe lîngă elevii care s-au descurcat mulțumitor, destul de mulți nu știu să aducă fracțiile la același numitor ; nu cunosc extragerea rădăcinii pătrate ; nu cunosc ridicarea la putere. Exemplu $(-2)^3 = 6$; nu cunosc formulele de calcul prescurtat.

Acestora le-am fixat ore de meditații și le-am dat să rezolve exerciții suplimentare.

Am procedat tot așa la ecuații și inecuații de gradul I cu o necunoscută, la ecuații de gradul II și am constatat că de fiecare dată, cu mici variații, elevii care greșesc sînt aceiași, fapt care m-a determinat să acord o mai mare atenție acestora. Pentru sprijinirea lor le-am dat de fiecare dată exerciții suplimentare, care cuprindeau anumite reguli de calcul sau proprietăți însușite greșit sau insuficient.

PENTRU A DESFĂȘURA O ACTIVITATE EFICIENTĂ, în sensul sprijinirii diferențiate a elevilor, am folosit asemenea lucrări de depistare a greșelilor, care mi-au permis să întocmesc un „cont personal al elevilor", unde am notat greșelile esențiale. În funcție de acest „cont personal al elevilor" am ales exercițiile pe care le-am dat suplimentar spre rezolvare.

O altă formă utilizată de mine, poate cea mai eficientă, de pregătire diferențiată a fost munca parțial independentă a elevilor. Aceasta a constat în faptul că un exercițiu sau o problemă am dat-o ca studiu pentru toți elevii clasei cu timp de lucru de 10—15 minute, timp în care am trecut de la un elev la altul, observînd greșelile și corectîndu-le imediat cu explicațiile necesare.

Este mult mai eficient ca într-o oră să se rezolve 2—3 exerciții în această formă, exerciții care vor fi pe deplin înțelese de către elevi, care la nivelul lor vor putea rezolva acasă ori cît de multe asemenea exerciții, decît să se rezolve la tablă 5—10 exerciții și care să fie bine înțelese numai de cei 5—10 elevi care le-au lucrat. În acest sens caut ca în fiecare oră să includ cît mai multe momente de activitate independentă, după ce, în prealabil, am trecut în revistă partea de teorie necesară. Aceasta îmi oferă avantajul că pot nota mai mulți elevi, iar notele reflectă mai veridic cunoștințele.

O posibilitate de pregătire diferențiată a elevilor o constituie orele de consultație.

Pentru elevii cu atitudine greșită față de învățătură, mă străduiesc să caut forme prin care să le trezesc interesul. Acest lucru este realizabil în măsura în care îi am în atenție în timpul orei, antrenîndu-i la desfășurarea lecției ; pentru răspunsurile corecte am grijă să-i apreciez corespunzător.

Multe greutăți prezintă elevii care n-au fost deprinși cu munca în general și cu învățătura în special. Asemenea elevi se mai găsesc în colectivele claselor noastre. Ei nu sînt conștiincioși, vin cu temele neefectuate sau parțial lucrate, sînt neglijenți etc. În felul de a lucra cu acești elevi trebuie mult tact. Conform principiului accesibilității, permanent mă străduiesc să pornesc de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la greu, de la simplu la complex. Le pun întrebări mai ușoare și treptat mai grele, care să le solicite gîndirea, iar pentru răspunsuri bune îi laud, îi încurajez să persevereze. Oră de oră insist asupra înțelegerii termenilor, mărimilor întîlnite. În cazul cînd acești elevi nu fac progrese de la început, nu îi cert, nu îi notez imediat, pentru a nu apare rezistența interioară și dorința de a învăța să dispară. În legătură cu tema pentru acasă, acești elevi sînt reținuți cîteva minute la sfîrșitul orei și verificați în ce măsură cunosc mărimile și noțiunile ce intervin în problemă, indicîndu-le paginile din manual la care găsesc cele ce trebuie să știe. Să nu uităm nici un moment că „profesorul trebuie să fie un plus de umanitate", el trebuie să fie cel mai bun prieten și sfătuitor al elevului. Cu totul izolat apar și situații cînd elevul nu vrea să lucreze independent. O temă oricît de ușoară dată în clasă sau acasă nici măcar nu o încearcă. Și în aceste cazuri învinge perseverența, răbdarea profesorului. Cu aceștia mă străduiesc să lucrez mai mult în ore și în afara orelor. În timpul rezolvării îi ajut, îi încurajez pentru activitatea depusă.

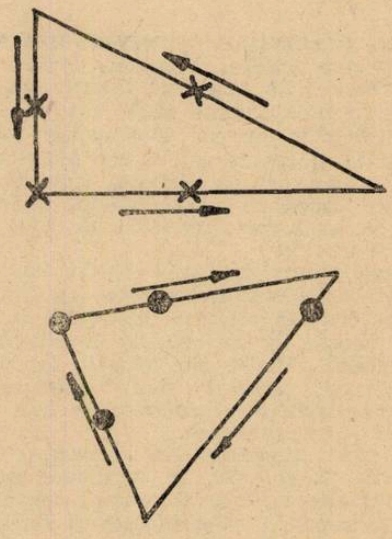
La matematică esențial este nu a memora, ci a face exerciții și probleme, a gîndi creator. Orice contact cu matematica înseamnă exerciții și probleme și anume :

— exerciții de fixare a formulelor și teoremelor, de aplicare a lor în condiții date ;

— probleme care necesită perspicacitate, inițiativă, gîndire inventivă.

MATEMATICA TREBUIE SĂ DEZVOLTE CAPACITATEA DE A REZOLVA PROBLEME. Caut să-mi conduc elevii prin întrebări. Mă străduiesc să le mobilizez activitatea mintală prin strategia întrebării. Din pedagogie am învățat că există patru tipuri de întrebări : de amintire, de raționalitate (a raționa înseamnă a compara), de evaluare și de creație.

Întrebarea de creație se bazează pe gîndirea divergentă. Exemplu : Fiind date patru puncte, uniți-le prin trei drepte, care să fie laturi ale unui triunghi



Permanent mă străduiesc să-i învăț pe elevi să-și pună întrebări în legătură cu cele observate, cu adevărurile pe care le găsesc în cărți, sau le sînt comunicate la lecții și să se convingă de valabilitatea lor, verificîndu-le singuri.

Fiecare oră de matematică caut să o conduc în așa fel încît să fie respectate următoarele „principii" :

— toți elevii mei să poată trage un oarecare folos din ceea ce învață (indiferent ce vor face în viitor) ;

— elevii cu aptitudini pentru matematică să fie atrași spre această disciplină și nu desgustați de ea.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR DE CUNOAȘTERE ȘI CREAȚIE ALE ELEVILOR PRIN STUDIUL ECOSISTEMELOR

Prof. EUGENIA MORAR
Șc. generală din comuna Feleacu
Lector univ. dr. NATALIA POPA
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Importanța problemei

Ca în toate țările, care își anticipă cu ajutorul unor metodologii științifice viitorul, și în țara noastră are loc perfecționarea continuă și periodică a acestui compartiment complex — ÎNVĂȚĂMÎNTUL — îndeosebi pe linia legării sale de viață, de producție.

Apreciind contribuția valoroasă a școlii la asigurarea economiei naționale, la satisfacerea tuturor sectoarelor vieții sociale cu cadrele și specialiștii necesari, care să ducă la ridicarea continuă a nivelului de cultură și civilizație a întregului popor, documentele celui de-al XII-lea Congres al P.C.R. abordează și soluționează problematica învățământului dintr-un punct de vedere cuprinzător, multidisciplinar.

ECOLOGIA — prin caracterul ei pregnant sintetic, ca ramură simbiotică de cercetare și viziune asupra viului, orientează multe ramuri ale biologiei, depășind limitele unei sectarizări didactice ale științelor. Ea are, după părerea mai multor specialiști, numeroase tangențe cu alte discipline înrudite cum ar fi : geografia fizică în ceea ce privește tratarea diviziunilor biosferei pe latitudine și longitudine ; cu chimia în tratarea circuitelor bio-geo-chimice ale materiei ; cu fizica în probleme ale densității populației ; cu modelarea matematică a fenomenelor ecologice ; în sfîrșit, și **cu economia prin valorificarea mlaștinilor de turbă** și a altor **terenuri naturale producătoare de materie primă pentru diferite industrii.**

Problema cercetată

În cadrul investigației întreprinse, ne-am propus să scoatem în evidență unele aspecte legate de semnificația și rolul pe care îl are ecologia ca disciplină școlară în ceea ce privește **dezvoltarea spiritului de investigație și cercetare științifică a elevilor * în reconsiderarea și recunoașterea, dar mai ales evaluarea ecosistemelor ;** în special a rezervației naturale din „Valea Morii", a mlaștinii de turbă din comuna lor de baștină (Feleacu). Cadrul metodologic geografic, ecologic și spațial ne-au oferit posibilități suficiente de a apropia și mai mult școala de viață, disciplina școlară de nevoile economice locale. Cu acest prilej, ne-am convins că există numeroase posibilități de a valorifica tezele teoretice ale unei discipline școlare cum este ecologia în studiul practic-aplicativ al „descoperirii" de către elevi a numeroaselor bogății naturale ce se află pe teritoriul satului sau al comunei în care trăiesc și muncesc împreună. Ne-am propus ca experimentul formativ organizat să meargă și pe linia educării patriotice a elevilor, de a ocroti și apăra inestimabilele bogății și frumuseți ale biotipurilor naturale din patria noastră, de a le considera de pe poziții științifice ca valori ce trebuie ocrotite și apreciate de către toți cetățenii acestei țări.

Am organizat astfel un număr de 14 lecții experimentale și două excursii cu scop didactic și științific pentru recunoașterea ecosistemelor naturale din zona „Valea Morii". În scopul dezvoltării intereselor, a forțelor de cunoaștere și creație ale elevilor s-a făcut o prezentare preliminară a rezervației de turbă, cu caracteristicile biotice și abiotice ale acestora, semnificația de „arhivă multimilenară" ce

* Experimentul s-a desfășurat cu elevii de clasa a VIII-a de la Școala generală din com. Feleacu.

i se atribuie de către cercetători, valoarea economică și terapeutică ce o are. S-a adunat și valorificat de către elevi un bogat material ecologic, sistematizat în scurte referate însoțite de material ilustrativ, colecții, planșe, ierbare ecologice.

În cele ce urmează vom reda cîteva aspecte mai semnificative ale activității noastre cu elevii în lumina dezideratelor propuse.

Astfel, pentru început, în scopul interpretării clare a **relației** ce există între **plantă-organism-mediu** și pentru formarea deprinderilor de a observa și analiza atent **interrelațiile** dintre **organismele vii** și dependența lor de factorii **abiotici,** le-am cerut să examineze în mod independent materialul viu adunat din excursia preliminară predării temei cu acest subiect ca : spice de grîu atacate de rugină, frunze de pomi fructiferi atacate de ciuperci, viță de vie parazitată de mană etc., pregătind astfel terenul pentru predarea noțiunilor de biosistem, biocenoză, lanț trofic etc.

Discuțiile s-au purtat în jurul următoarelor întrebări :

Î. — *Observați, ce fel de relații există între planta gazdă și agentul fitopatogen ?* R. *(de parazitism).*

Î. — *Ce se întîmplă cu planta parazitată ?* R. *(Piere sau nu mai are valoarea economică scontată).*

Făcîndu-se apel și la cunoștințele lor de botanică însușite în clasa a V-a s-au clarificat și noțiunile de semiparazitism și simbioză cu reprezentanții tipici, pentru a se ajunge la elementul de **relație :**

Î. — *Ce alcătuiesc din punct de vedere ecologic două organisme vegetale care au relații reciproce de parazitism, semiparazitism și simbioză ?* R. *(o unitate, un tot, un sistem).*

Prof. Răspunsul corect este de sistem ; și fiind vorba de un sistem între două ființe vii se numește **biosistem.**

Prof. Dați exemple de biosisteme în care cel puțin unul dintre componenți să fie un animal, sistematizînd relațiile ca și în lumea vegetală :

Răspunsuri : gărgărița cerealelor și grîul ; varza și alibinița (fluturele alb al verzei), molia mărului, gîndacul de Colorado și cartoful ; bondarul și trifoiul.

Î. — *Ce relații puteți stabili între elementele exprimate în desenul prezentat ? (Fig. 1).*

— Răspuns : *în natură ființele vii depind unele de altele și de mediul lor abiotic ; organismele și mediile constituie o unitate.*

— *Î. Ce relații există între 2 animale, dintre care unul servește drept hrană celuilalt ?*

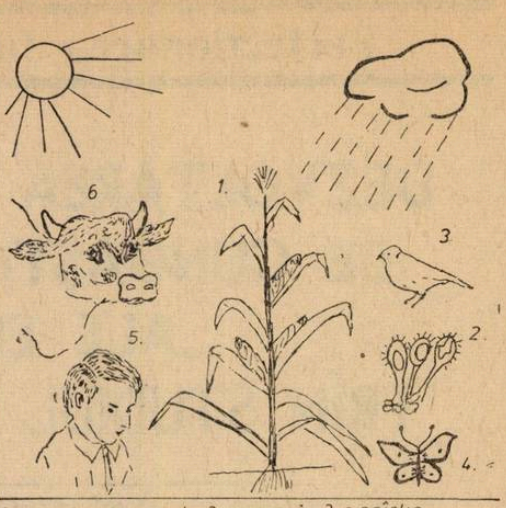


Fig. 1 - 1 porumb, 2 ciupercă, 3 ciocîrlie, 4. insectă, 5. om, 6 animal domestic

— *R. (De pradă). Unul dintre animale este jertfa sau prada, celălalt răpitorul.*

— *Precizați care este prada și care prădătorul în următoarele relații :*
știuca — puietul de pește ;
insecte — rîndunelele ;
Pelicani — pești ; berze — broaște ; căprioare — lupi.

Prof. Dar între două specii de animale ce funcționează pe baza unui biosistem de altă natură ce relații se stabilesc ? (relații de folos reciproc), trifoi-bondar ; floarea de salcîm-albina ; hipopotam-păsări.

În finalul predării acestei teme s-a stabilit cu elevii următorul plan de sistematizare (Vezi pag. 29).

Procedura de a obține cunoștințe prin observații și activități științifice desfășurate în mod independent s-a utilizat la un număr de 5 lecții, suficiente pentru ca toți elevii să se familiarizeze cu stilul de muncă și cu terminologia științifică adecvată (biotop, biocenoză, lanț trofic, ecosistem etc.).

Paralel s-a efectuat și o pregătire teoretică, prin consultarea de către elevi a unor publicații de specialitate în vederea organizării temeinice a ieșirilor în teren (excursiilor), la „Valea Morii". (Vezi planificarea la pag. 29).

Pe parcursul acestor activități, fiecare elev și-a întocmit un „caiet ecologic" în care a desenat și și-a consemnat impresiile, unii și-au întocmit chiar și colecții proprii din materialul adunat, au alcătuit scurte referate științifice, compuneri. Redăm în cele ce urmează cîteva spicuiri dintre aceste impresii.

„Pe parcursul deplasărilor noastre am cunoscut o serie de aspecte ecologice pe

BIOSISTEME *Plan de sistematizare*

Relații	Plante	Animale
Parazitism	grîu — rugină frunze de prun — ciuperci viță de vie — mană	
Semiparazitism	măr — vîsc	
Simbioză	algă — ciupercă	
	grîu măr varză cartof	— gărgărițe — molie — albiniță — gîndac de Colorado știuca — puiet de pește rîndunica — insecte pelican — pește berze — broaște lup — căprioară
Folos reciproc	trifoi floare de salcîm	bondar albina
		hipopotam — păsări crocodil — păsări afide — furnici

lîngă care altădată treceam indiferenți. Ajungînd la mlaștina din „Valea Morii", am observat de la distanță stratul de turbă negru la culoare, am măsurat grosimea și am colectat mostre în borcane pentru ca să facem ulterioare studii microscopice la lecțiile practice.

Totodată, am cunoscut numeroasele întrebuințări ale turbei ca: folosirea ei drept combustibil pentru regiunile cu climat boreal (impregnarea ei cu produși bituminoși, păcură, petrol), în agricultură pentru proprietățile sale fizice (capacitatea mare de absorbție a apei și afînare), în floricultură, în balneologie, prin punerea în valoare a unor rezerve de hormoni „fosile", în oncologie datorită unor substanțe în stare de activare etc." (eleva B. M).

„Avînd sarcina să studiez flora și fauna din „Valea Morii" am fost surprinsă că există peste 490 de specii de plante comune dar și unele rarități (Tofieldia ca-

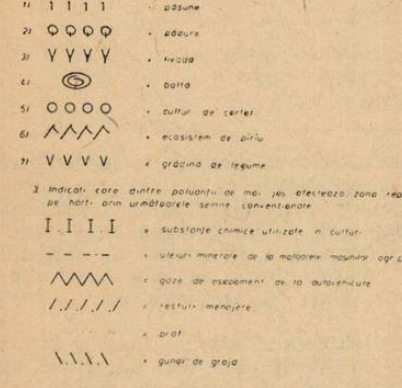
Planificarea și scopul excursiilor didactice la „Valea Morii"

Nr.	Scopul excursiei	Pregătirea elevilor
1.	Recunoașterea terenului a biotopurilor, biocenozelor din mlaștina „Valea Morii"; studiul ecosistemelor specifice turbăriilor.	Înarmarea cu carnete, creioane lupe în vederea observării atente a florei și faunei, a straturilor de sol evidențiate prin eroziune; consemnarea în carnete a obs.
2.	Cunoașterea de către elevi a aspectului hiemal al unor ecosisteme în special a celui de mlaștină, a adaptării organismelor la factorii ecologici și a relației dintre habitutul organismelor și mediul lor de viață, concretizat prin forme biotice.	Documentare teoretică prealabilă în vederea depistării și măsurării stratului negru de turbă; colectarea unor mostre în borcane, pentru studii microscopice ulterioare. Colectarea unor plante în stare uscată; papură; trestie; sălcii.
3.	Cunoașterea de către elevi a aspectului prevernal al ecosistemelor din „Valea Morii".	Înarmarea cu carnete, creioane, lupe, site planctonice pentru a observa și colecta mostre de plante intrate în vegetație, să caute ouă, larve, pupe de insecte și să le identifice.
4.	Observarea de către elevi a relațiilor complexe și a echilibrului dinamic ce există în ecosistemul de mlaștini; recoltarea materialului caracteristic acestui ecosistem; valoarea și valorificarea lui pe plan economic.	Colectarea materialului după criterii ecologice în: site pentru plante planctonice, submerse, plante adaptate la marginea mlaștinii; plante iubitoare de umbră, de căldură, animale aquatice, aeriene, terestre care trăiesc la umbră sau în plin soare etc.

lyculata) care se întîlneşte numai în încă trei locuri în Carpaţii sudici. Ea este declarată monument al naturii. Pe baza studiilor efectuate de academicianul Emil Pop şi colaboratorii săi s-a constatat că în „zestrea floristică" a turbăriilor de la noi din ţară s-a conservat o serie de relicve boreale şi chiar arctice de la sfîrşitul ultimei glaciaţiuni.

Toate aceste particularităţi ecologice şi geologice constituie pentru noi argumente convingătoare pentru ocrotirea lor în calitatea ce li s-a conferit ca monumente ale naturii, componente integrale ale patrimoniului nostru naţional" (eleva P.I.).

Evaluarea eficienţei excursiilor efectuate cu elevii s-a făcut printr-un test, de data aceasta de orientare pe harta comunei şi a „Văii Morii", prin recunoaşterea ecosistemelor existente în aceste zone şi fixarea, după legenda de mai jos, fiecare elev primind la scară redusă schiţa hărţii.



1. Arătaţi, prin săgeţi, cursul pîrîurilor.
2. Indicaţi ecosistemele din comună şi împrejurimi, după figurile din legendă ; încercuiţi cu creion roşu cifra care indică ecosistemele naturale.

În afară de aceste posibilităţi de valorificare a cunoştinţelor elevilor, am aplicat un test recapitulativ pentru capitolele de ecologie predate şi un test compunere după efectuarea excursiilor.

Rezultatele au fost consemnate într-un tabel pe care îl prezentăm mai jos.

Rezultă că la clasa experimentală din totalul răspunsurilor, ponderea o reprezintă răspunsurile parţiale şi nu cele corecte, fapt semnificativ pentru mediul rural în care trăiesc şi învaţă aceşti copii. Luate însă global, aceste răspunsuri corecte şi parţiale întrunesc procentul semnificativ de 80,83%, faţă de 58,17%, cît s-a obţinut la clasa de control. Rezultă de aici că tehnologia noastră aplicată alternativ (excursii şi lecţii teoretice) au dat rezultate bune. Axarea pe activităţi independente de investigaţii şi consemnări de observaţii sînt cît se poate de eficiente pentru elevi nu numai în vederea însuşirii unor noţiuni ştiinţifice la ecologie ci mai ales în scopul formării capacităţilor de observare, investigaţie şi interpretare proprie a naturii.

CONCLUZII

Putem aprecia că procedeele, formele şi tehnologiile aplicate de noi au dat rezultate pozitive atît pe linia înţelegerii şi valorificării cunoştinţelor de ecologie cît mai ales pe linia „trezirii intereselor" epistemice faţă de natura înconjurătoare, a spaţiului geografic natal, al inestimabilelor ei bogăţii şi frumuseţi.

Din punct de vedere metodic am ajuns la constatarea că există **trei variante** mai importante de activitate privind dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere şi creaţie ale elevilor prin studiul ecosistemelor locului natal şi anume :

1. Activităţi care asigură participarea nemijlocită a elevilor la procesul de achiziţionare a cunoştinţelor ştiinţifice de ecologie ; ieşiri pe teren cu discuţii dirijate, colecţionări de materiale, analize comparative etc.

2. Activităţi care cer o prelucrare personală a datelor şi faptelor ; confecţionări de materiale, albume ecologice, colecţii, materiale conservate, referate, rezumate, colecţii personale, conduse şi controlate însă sistematic de către profesor.

3. Organizarea unor sisteme de lecţii ; lecţii teoretice care să alterneze cu lecţii de laborator pe bază de planşe, materiale naturale sau confecţionate în care să se folosească observaţiile şi însemnările elevilor.

4. Acolo unde mediul geografic şi ecologic permit să fie scoase în evidenţă biotopurile şi ecosistemele naturale, flora şi fauna specifică (excepţiile floristice şi fa-

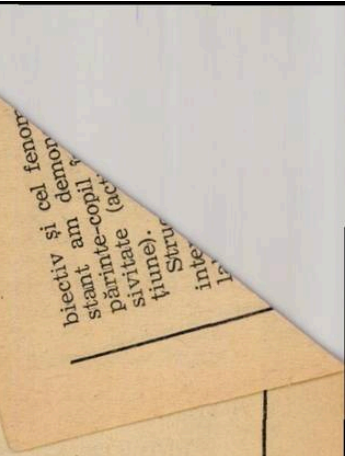
CHESTIONAR RECAPITULATIV

nr. răspunsuri	răspunsuri					
	clasa experimentală			clasa de control		
24	corecte	parţiale	eronate	corecte	parţiale	eronate
	8 33.33%	9 37,50%	7 29,17%	4 26,11%	9 32,06%	11 41,83%

unistice cum a fost în cazul nostru : Tofieldia calyculata), în scopul dezvoltării sentimentelor morale și patriotice.

Investigația noastră a demonstrat că și în condițiile mediului rural, prin intermediul unor discipline specifice, îi putem determina pe elevi să-și însușească procedee și tehnici de obținere a datelor, să elaboreze ipoteze, să formuleze și să exprime în termeni științifici cele constatate.

Avem suficiente motive să considerăm că experimentul formativ organizat de noi este doar un ceptivității și logie în mediu patriotice de a purile naturale rea elementelor descoperirea lor tului sau a comu lor și criterii de științifice a valoril și estetice ale locuril preună cu părinții l



CONSECINȚELE PSIHOLOGICE ALE EXPERIENȚEI DE INSTITUȚIONALIZARE

ELENA CIOATĂ

Numeroase cercetări din literatură, precum și propriile noastre cercetări au demonstrat existența unor particularități distincte ale dezvoltării cognitive, social-relaționale, reușită școlară, raportate la practicile de creștere ale copiilor, mijloace socio-economice, climat afectiv, influențe educative convergente etc.[1]. O diversitate de termeni sînt utilizați pentru a desemna acele grupuri de copii a căror dezvoltare psiho-socială este primejduită : „defavorizați", „deprivați", „neprivilegiați". Obiectul prezentului material este acela de a evidenția consecințele instituționalizării asupra unor dimensiuni de personalitate ; introversia și anxietatea. Vom încerca, de asemenea, pe baza unor date din literatură să schițăm principiile și strategiile unor modele de terapie educativă preventivă, domeniu de cercetare care se constituie ca extrem de promițător pentru viitoarele cercetări psihologice[2].

I. Fenomenul de deprivare prin instituționalizare — structură particulară de interacțiune socială. Includerea modelului instituționalizării în problematica mai cuprinzătoare a stressului psihic poate determina reevaluarea statutului și, implicit, a contribuției sale pentru precizarea resurselor și limitelor de rezistență a comportamentului adaptativ. Dintr-un model marginal utilizat numai în studierea unor grupe minoritare, el poate deveni un model, care să completeze alte tipuri de investigație cu date extrem de elocvente privind stressul psihic, produs de evenimente cruciale pentru persoană prin semnificația lor[3].

Schema metodologică a variabilelor incluse în modelul instituționalizării cuprinde : structurile de stimulare, elementele mediatoare (ecuația personală), precum și consecințele psihologice (aspectele subiective și/sau cele comportamentale, vizibile).

1. Structurile de stimulare stressante includ două categorii de evenimente : cele anterioare și cele asociate cu instituționalizarea.

Particularitățile stressante ale condiției de stimulare se definesc prin opozabilitate cu elementele caracteristice unei îngrijiri materne adecvate, unui comportament părintesc satisfăcător. Este recunoscut faptul că experiențele familiare exercită influențe importante asupra dezvoltării psihologice a copilului. Două categorii de cercetări au contribuit la impunerea relației părinte-copil ca fiind reprezentativă pentru comportamentul interpersonal și anume :

— descrierea obiectivă a practicilor de creștere și a atitudinilor părinților față de copil ;

— studiul modului în care copilul percepe, înțelege și acceptă modelul oferit de către părinte.

Chiar dacă datele cercetărilor au evidențiat uneori disocieri între aspectul o-

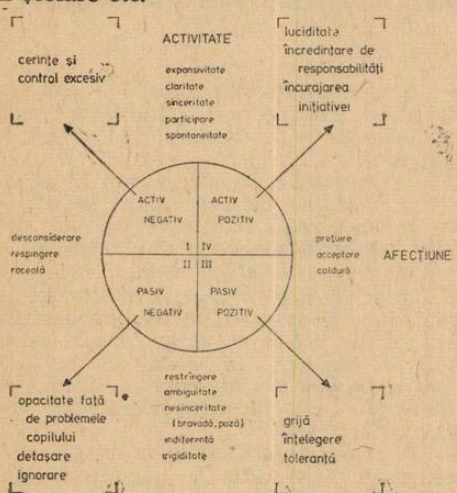
...nenologic, în mod con-
...strat înscrierea relațiilor
...n două dimensiuni : exten-
...ivitate) și intensivitate (afec-

...ctura bipolară a comportamentului
...rpersonal în general, a fost inițial e-
...borată de către Leary în 1957 ; utili-
zată mai apoi de către Bierman [4] în ana-
liza proceselor implicate în psihoterapie,
ea este folosită în prezentul articol pen-
tru a sintetiza particularități ale relației
părinte-copil, ipotetic implicate în condi-
țiile de creștere anterioare instituționali-
zării.

Numărul enorm de date din literatură privind particularitățile familiilor sau a persoanelor care își încredințează copiii instituțiilor de ocrotire, precum și propriilor noastre statistici sugerează că marea lor majoritate se înscriu teoretic în spațiul cadranului II.

Carențele socio-economice, cultural-educative ale familiei se asociază cu o stimulare senzorială și socială insuficientă, cu o structură de comunicare părinte-copil confuză. Divorțul, abandonul, neglijarea, boala și moartea părinților în absența unor figuri semnificative în viața copilului, conturează o atmosferă familiară lipsită de afecțiune.

Printre evenimentele concomitente cu experiența de instituționalizare sînt incluse : structurile organizatorice deficitare ale caselor de copii, nivelul scăzut de profesionalitate, fluctuația ridicată, statutul marginal al educatorilor, stilul impersonal de creștere, respingerea și desconsiderarea copiilor de către profesorii din școlile de cultură generală, limitarea severă a registrului experențial, izolarea socială a casei de copii în cadrul comunității școlare etc.



MODEL al COMPORTAMENTULUI PARINTESC
(adaptat după modelul lui Bierman)

2. Diferențele individuale față de stressul psihic sînt în principal raportate la : temperament, sex și structuri experențiale. Cercetările noastre în care am izolat variabila de sex, au demonstrat că băieții sînt în mod particular vulnerabili față de experiența de instituționalizare (comunicare la Conferința națională de psihologie, 1979).

Caracteristicile copilului, unele din ele conturate încă din primul an de viață au o mare valoare pentru predicția consecințelor instituționalizării. Copiii cu relații interpersonale nesatisfăcătoare, inhibați social, necomunicativi, agresivi sînt în mod particular afectați [5]. Unele atribute personale pot contracara apariția întîrzierii în dezvoltare. Astfel, în condiții de instituționalizare timpurie, dezvoltarea cognitivă a copiilor foarte activi nu este serios prejudiciată. Un copil foarte activ solicită în mod repetat atenția celor din jur și își introduce astfel o mai mare variabilitate în cantitatea de stimulare (și poate o creștere globală a stimulării), comparativ cu un copil inert [6].

3. Consecințele psihologice ale experienței de instituționalizare.

Cele două tipuri principale de răspuns ale copilului la o experiență de instituționalizare se referă la reacțiile emoționale negative și la așa-numitul sindrom de înapoiere în dezvoltare (developmental retardation), care afectează îndeosebi receptivitatea socială și limbajul. Deși este neîndoielnic faptul că o dezvoltare intelectuală sau socială deficitară poate accentua stările emoționale negative, după cum cronicizarea stării de neîncredere (anxietate) poate bloca curiozitatea, dorința de afirmare, se presupune totuși că mecanismele psihologice implicate în cele două tipuri de consecințe sînt distincte.

II. Influența instituționalizării asupra unor dimensiuni de personalitate : extroversie și anxietate.

1. Metodologie.

Proba de personalitate Cattel H.S.P.Q. [7] a fost aplicată pe un lot experimental — copii din instituția de ocrotire și pe cel de control — colegii lor de școală crescuți de către familie. Lotul experimental și cel de control a cuprins cîte 104 copii omogenizați pe vîrstă (12—15 ani) și sex.

Conținutul psihologic al celor 14 factori de personalitate, precum și diferențele semnificative statistic între grupul experimental și cel de control pentru 12 factori primari de personalitate au fost discutate într-o publicație anterioară [8].

Cattell oferă posibilitatea calculării manuale a factorilor de ordinul doi (extraversie și anxietate) prin aplicarea unor corecții scorurilor standardizate.

Structura şi tratamentul notelor standard în obţinerea factorilor de ordinul II este următoarea :

EXTRAVERSIE

Variabile primare	Tratamentul notei standard	Limite min.	Limite max.
A. Sociabilitate	Înmulţire cu 2	0	20
H. Curaj	Înmulţire cu 2	0	20
F. Expansivitate	Înmulţire cu 2	0	20
Q_2. Dependenţă de grup	Sădere din 10	0	10
		0	70

ANXIETATE

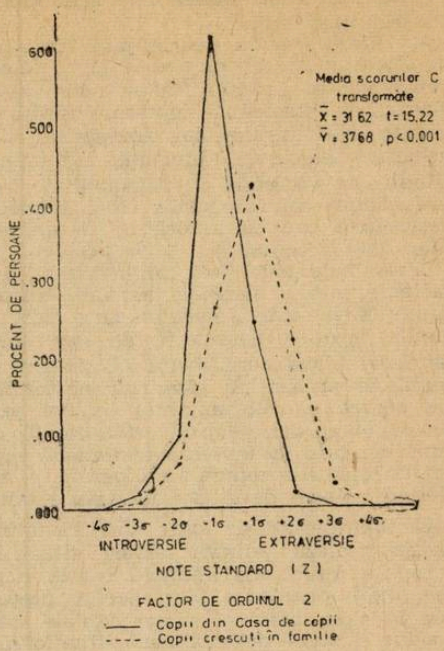
Variabile	Tratamentul notei standard	Limite min.	Limite max.
D. Excitabilitate	Înmulţire cu 2	0	20
Q_4 Tensiune ergică	Înmulţire cu 2	0	20
O. Neîncredere în sine	Înmulţire cu 2	0	20
Q_3 Sentiment de sine slab	Sădere din 10 rezultatul se înmulţeşte cu 2	0	20
C. Instabilitate emoţională	Sădere din 10	0	10
O. Sensibilitate la ameninţare	Scădere din 10	0	10
		0	100

1.2. Conţinutul dimensiunii de introversie-extraversie.

Au fost obţinute diferenţe înalt semnificative între grupul experimental şi cel de control ($t = 15,22$ $p < 0,001$). Copiii din casa de copii sînt mai distanţi, rigizi cu dificultăţi reale în stabilirea contactelor sociale cu ceilalţi, mai rezistenţi faţă de direcţionarea făcută de adulţi, cu o receptivitate mult diminuată faţă de presiunile şi constrîngerile grupului faţă de tehnicile de control comportamental.

Prezenta analiză nu angajează în discuţie substratul fiziologic al dimensiunii de introversie-extraversie [9] ; rezultatele exprimă tendinţe ale grupurilor la nivelul cărora se presupune că se contrabalansează particularităţile constituţionale. Introversia mai accentuată a grupului din instituţia de ocrotire o raportăm în principal la : tehnici deficitare de control ale trăirilor emoţionale în raport cu cerinţele şi aşteptările celorlalţi, oportunităţi limitate de a stabili contacte sociale diverse.

Un portret psihologic mai complex al persoanei extroverte cuprinde următoarele note : adaptabilitate la oameni şi împrejurări noi, un simţ al umorului elaborat, impulsivitate, cooperare, încredere în ceilalţi, dorinţă de aventură, receptivitate faţă de solicitările afective ale celor din jur. Un copil extrovert este ceea ce se cheamă un copil „uşor de crescut". Uşurinţa şi plăcerea cu care îşi cheltuieşte timpul cu ceilalţi îl poate conduce la superficialitate ; ceea ce îşi propune să realizeze (nivelul său de aspiraţie) este de obicei mult sub posibilităţi. Persoana introvertă este o persoană rezervată, suspicioasă, selectivă şi rece în relaţii afective, incapabilă de a se destinde, tacitumă, retrasă, singuratică, absorbită de activităţi independente, ineficientă în împrejurări noi, timidă cu ceilalţi. Este evident că în planul relaţiilor interpersonale ale grupului un astfel de copil va ridica probleme. Capacitatea sa de a se concentra, dacă se asociază cu un potenţial cognitiv corespunzător, îl poate conduce, însă, la performanţe şcolare de excepţie. Un astfel de copil trebuie ajutat să-şi formuleze realist obiectivele ; severitatea faţă de ceilalţi se extinde şi asupra propriei persoane şi se regăseşte în tendinţa de a-şi fixa obiective imposibil de atins într-o anumită perioadă. De asemenea, el trebuie antrenat în activităţi sociale diverse care să-i permită formarea abilităţii de a coopera satisfăcător cu ceilalţi.



3. Conţinutul dimensiunii de adaptare încrezătoare şi opusul ei — adaptare anxioasă.

Diferenţa dintre grupul experimental şi cel de control este înalt semnificativă ($t = 23,72$ $p < 0,001$) ; preadolescenţii

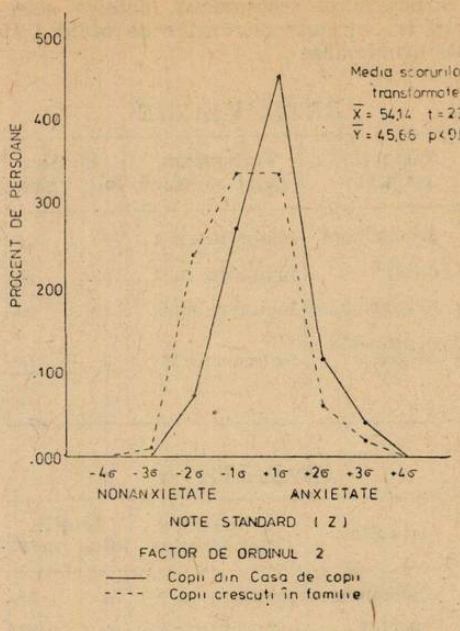
din casa de copii trăiesc mai acut anxietatea decît ceilalți.

În literatura de specialitate, termenii de neuroticism și anxietate sînt folosiți complementar ; neuroticismul este apreciat ca o dimensiune puternic încărcată genetic (structurată), iar anxietatea ca o variabilă elaborată, învățată (dinamică). Gîndite ca variabile de personalitate, neuroticismul sau anxietatea sînt concepte descriptive care se referă la disponibilitatea mai accentuată a unor persoane de a fi activate emoțional cu ușurință. Anxietatea este o stare de activare difuză, resimțită în plan subiectiv ca o permanentă tensiune nervoasă ; ea este sinonimă cu frica, nerezolvată fie pentru că sursa de pericol nu este clar percepută, fie pentru că din anumite motive persoana nu poate controla situația. Toate situațiile care declanșează anxietatea conțin un element comun ; nu permit o activitate directă de a face față pericolului.

O multitudine de date din literatură susțin ipoteza potrivit căreia situațiile, care, fie direct, fie implicit, conțin o amenințare privitoare la respectul, prețuirea pe care individul o are față de sine, produc o stare de anxietate situațională, trăită mai intens de acei indivizi care constituțional sînt mai vulnerabili. Esențial pentru înțelegerea anxietății se conturează a fi sensibilitatea exagerată față de pedeapsa prezentă sau anticipată. Portretul psihologic al unei persoane anxioase include următoarele caracteristici : nervozitate, îngrijorare, nerăbdare, suspiciune, neîncredere în sine, depresie, dispoziții capricioase, tulburări ale somnului, tulburări psihosomatice.

Printre factorii care produc sau alimentează starea de anxietate a copilului din instituția de ocrotire pot fi cuprinși următorii : experiențele stressante ale copilului în propria sa familie, cele asociate cu instituționalizarea, precum și eșecul școlar timpuriu. O categorie de condiții sînt generic cuprinse în ceea ce este denumit fenomenul de izolare socială. Sînt numeroși autori care argumentează că anxietatea grupurilor defavorizate este în principal datorată faptului că acestea percep șansele limitate pe care le au în contextul socio-școlar și nu conștiinței propriilor limite intelectuale. Incapacitatea copilului de a controla anumite situații (cum este cea de cuprindere în instituția de ocrotire) facilitează apariția anxietății interpersonale, determină blocarea comunicării și prin aceasta amputează posibilitatea eliberării de tensiune, prin relații pozitive cu persoanele semnificative.

Premisele și consecințele anxietății acționează cumulativ și determină consolidarea unor atitudini față de sine și ceilalți cu o serie de note specifice : vinovăție, lipsă de considerație față de propria persoană, frustrare asociată cu o agresivitate generalizată, ostilitate față de școală și profesori.



4. Către un model de terapie educativă preventivă.

Dacă introversia extremă, ca variabilă de personalitate, face mai dificilă includerea individului în grupul de referință, consecințele anxietății sînt cu mult mai severe, atît în planul relațiilor interpersonale, dar mai ales în cel al funcționării cognitive [10]. Este motivul pentru care programele de intervenție terapeutică în școală sînt sinonime cu încercările de a elimina sau diminua starea de anxietate a copilului.

Unul din principiile unui astfel de model se referă la acțiunea de prevenire a tulburărilor comportamentale. Utilitatea acțiunii preventive a fost evidențiată în principal de datele clinice care au demonstrat cît de costisitoare, dificile și riscante sînt eforturile de a ameliora tulburări comportamentale bine consolidate. Cele mai recente programe de intervenție terapeutică preventivă se adresează preșcolarilor și școlarilor mici ; categoria de copii cu o rezistență constituțională scăzută față de stressul psihic este în mod particular urmărită. Independent de numărul mare de accepții, care acoperă domeniul prevenirii tulburărilor comportamentale, toate aceste programe au implicații politice, sociale și etice. Într-un sens general, urmăresc ameliorarea condiției umane.

Comportamentele școlare ineficiente, dificultățile de învățare frecvent provocate de anxietate sînt probleme psiho-educative și, deci, trebuie tratate în acest context. Schimbări în atitudinea profesorilor sînt deseori suficiente pentru a elimina stările de anxietate la copii [11].

O caracteristică generală a unui astfel de program este aceea de evaluare cognitivă, socială și emoțională a copiilor. Profesorii, părinții împreună cu psihologul se constituie ca un grup care ajută copilul în încercarea sa de a rezolva o serie de crize, care pot apare în anumite momente ale dezvoltării sale (începutul școlarizării, intrarea într-un nou ciclu, boala și moartea celor dragi, includerea sa în casa de copii). Sensibilizarea profesorilor și a părinților față de probleme specifice unor perioade de vîrstă, învățarea de a folosi observațiile comportamentale zilnice ca bază de administrare științifică a întăririlor pozitive și negative, sînt tot atîtea modalități concrete cu valoare terapeutică.

Tehnici mai elaborate, cum ar fi cele de „pregătire anticipativă" (inoculare psihologică), tehnicile de modificare comportamentală, cele de terapie cognitivă și-au demonstrat frecvent utilitatea în prevenirea și tratarea unor forme de inadaptare școlară [12]. Rămîne deschisă problema cercetării, a aplicării unora din ele în structurile noastre educative.

BIBLIOGRAFIE

1. D. BAUMRIND, *Current Patterns of Parental Authority*, „Developmental Psychology Monograph", vol. 4, nr. 1, 1971 ; M. RUTTER, *Maternal deprivation*, Penguin, England, 1972 ; M. RUTTER, *Parent-child separation : psychological effects on the children*, „J. child. psychol. psychiat", vol. 12, 1971, p. 223 ; S. N. WOLKIND, *The components of „Afectionless Psychopathy" in institutionalized children*, „J. child. psychol. psychiat", vol. 15, 1974, p. 215 ; ELENA CIOATĂ, *Efectele condițiilor de creștere asupra structurilor de personalitate în preadolescență*, „Revista de psihologie" nr. 1.
2. B. N. PHILLIPS, R. P. MARTIN, J. MEYERS, *School — related interventions with anxious children* în C. D. Spielberger (ed.), *Anxiety*, vol. 2, New York, Academic Press, 1972, p. 410 ; S. B. SARASON, *Anxiety, intervention and the culture of the school*, în C. D. Spielberger, *op. cit.*, p. 470.
3. I. IONESCU, *Succese și insuccese din casele de copii școlari*, E.D.P., București, 1972. E. CIOATĂ, *Profil de personalitate al preadolescentului din casa de copii*, vol. Progresul școlar. Simpozionul Național, Sibiu, 1977, E.D.P., București, 1978. A. DARIE, *Probleme specifice activității educative în casele de copii*, op cit.
4. R. BIERMAN, *Dimensions of interpersonal facilitation in psychotherapy and child development*, „Psychol. Bul", 1969, vol. 72, p. 338.
5. A. THOMAS, S. CHESS, H. G. BIRCH, *Temperament and behavioural disorders in children*, New York, Univ. Press, 1968.
6. H. R. SCHAFFER, *The growth of sociability*, Penguin, 1971.
7. R. B. CATTEL, H. BELOFF, *Manuel d'application du H.S.P.Q. Questionnaire pour le niveau secondaire*, Paris, Centre de psychol, appl., 1966.
8. ELENA CIOATĂ, *Influența evenimentelor stressante ale copilăriei asupra unor dimensiuni de personalitate în preadolescență*, „Revista de psihologie", 1978, nr. 1, p. 49.
9. H. J. EYSENCK, *Biological basis of personality*, Springfrield, Charles C. Thomas, 1967.
10. C, D. SPIELBERGER, (ed.), *Anxiety*, New York, Academic Press, 1972, vol. 1, 2 ; ELENA CIOATĂ, *Relații dintre complexitatea cognitivă și constantele integrative ale personalității*, „Revista de psihologie", 1977, nr. 3, p. 331.
11. I. T. RADU, I. PĂDUREANU, *Citeva coordonate ale perfecționării activității caselor de copii*, Revista de pedagogie 11/1977, A. DARIE, *Grupurile de minori din casele de copii. Aspecte caracteristice.* Revista de pedagogie 8/1977. A. DARIE, *Metoda interviului în cercetarea pedagogică. Cu privire specială asupra problematicii caselor de copii*, Revista de pedagogie 10/1978. M. BORUȘKOVA, *Despre o concepție a educației copiilor în casele de copii.* În Socialisticka Skola nr. 9/1971, Praga — R.S.C. M. KESSLER, G. W. ALBEE, *Primary prevention*, „Annual Review of psychology", 1976, vol. 27, p. 557.
12. J. COLEMAN, S. WOLKIND, L. ASHLEY : *Symptoms of behaviour disturbance and adjustment to school*, "J. child. psychol. psychiat", 1977, vol. 18, p. 201—211.

ROLUL NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ ÎN PROCESUL DE RECEPTARE-INTERPRETARE A TEXTULUI LITERAR

FLORICA BUZINSCHI

O recentă cercetare evaluativă cu privire la lectura literară în clasele gimnaziale relevă, în principal, faptul că strategiile practicii curente de citire și comentare a textului nu sînt suficient de edificatoare pentru procesul de receptare,

presupus de comentarea sau interpretarea textului literar.

Dintre cei aproape 600 de subiecți supuși probelor de control, 87% nu au reușit să stabilească, deși aveau textul în față, nici o corespondență între interpretarea făcută de ei înșiși, potrivit cerinței obiectivului propus, și unitățile semnificative ale textului, nici chiar la nivelul indicării frazelor care au constituit punctul de plecare în interpretare. Un număr considerabil de elevi ai claselor a VIII-a au „aplicat" aceeași caracterizare generală, folosind doar alte cuvinte, unor personaje cu rol istoric similar, dar pregnant particularizate în operele literare.

DIFICULTATEA DE A MĂSURA CAPACITATEA ELEVULUI DE CONCRETIZARE, de traducere în imagini a textului citit, aduce după sine nu numai lipsa de precizie în evaluarea capacității de interpretare a faptului artistic, ci și reducerea considerabilă a posibilităților profesorului de edificare cu privire la gustul, preferințele și modalitatea de apreciere a operei literare de către elev.

Interpretările învățate, nefondate pe concretizări proprii la valoarea trăirii interiorizate, oferă insuficiente posibilități de formare a gîndirii creatoare și de îmbogățire a afectivității elevului și tocmai acest risc nu și-l poate asuma școala, în condițiile în care mijloacele audio-vizuale restrîng simțitor aria de vizualizare interioară. Numai formarea unor structuri de receptare, prin concretizări succesive la nivelul material al textului, asigură capacitatea interpretării prin raportare la noțiunile de teorie literară însușite.

Principala variabilă a factorului estetic în receptare, factor estetic distins de Norbert Groeben în 1972, o constituie, în accepțiunea sa, „capacitatea de traducere în imagini", care implică nu numai procese perceptive, ci și procese proiective, prin asociațiile de la prima lectură cu persoane reale, cu trăiri personale și întîmplări din propria experiență, prin identificarea cu persoane pentru care cititorul are o puternică afinitate (părinți, învățător, prieteni) și care îi determină indirect atitudinile, comportamentul.

Datorită cîmpurilor asociative formate prin reprezentări, precum și mecanismelor de proiecție proprii fiecărui receptor, textul literar, prezentînd aceleași caracteristici, este totuși altul pentru fiecare cititor în parte și, deși non-real, textul își dobîndește realitatea tocmai datorită actualizărilor prin asociații în cursul actului de lectură.

Dacă la o primă lectură cititorul percepe, fără să conștientizeze, relațiile dintre unitățile semnificative ale textului, la o ulterioară lectură activă intervine în receptare „factorul tehnic", precizat de Groeben și definit prin variabilele : exprimare figurată, muzicalitate verbală, construcție originală a frazei etc., care, descoperite prin operațiile de categorisire a unităților sintactico-semantice și de restructurare a întregului, asigură competența receptorului și, conștientizate cu ajutorul noțiunilor de teorie literară corespunzătoare, fac posibilă manifestarea performanței analitice, prin interpretarea caracteristicilor textului.

Atît competența receptorului, cît și performanța demonstrată la nivelul interpretării, pot fi considerate prin analogie cu competența și performanța ce se manifestă în procesul de comunicare verbală, în accepția lui Noham Chomsky [2] competența manifestîndu-se în comunicarea verbală prin capacitatea de înțelegere și formulare într-o limbă a unui număr cît mai mare de propoziții corecte, iar performanța, prin acțiunea efectivă de comunicare în limba respectivă.

Atît în manifestarea competenței elevului prin receptare, cît și a performanței prin interpretare, rolul hotărîtor revine principalelor noțiuni de teorie literară învățate în gimnaziu.

La nivelul receptării textului epic, de exemplu, receptorul își concretizează lectura printr-o succesiune de reprezentări mintale ale întîmplărilor, generalizate în teoria literară prin conceptul de subiect, ale cărui momente elevul le analizează și interpretează sub raportul semnificației în clasa a VI-a.

În manualul clasei a V-a însă, se menționează la pag. 18 : „Pentru a reproduce conținutul unui text, este necesar să stabiliți ideile principale pe care urmează să le dezvoltați" și în continuare se propune planul de idei principale al textului **Sărăcuțul** de Emil Gîrleanu. Or, în știința literaturii, planul de idei al textului nu interesează decît sub aspectul intenționalității autorului și nu este edificator pentru succesiunea reprezentărilor și cu atît mai puțin pentru interpretarea lor.

ORICE „PLAN DE IDEI" AL UNUI TEXT ARTISTIC exclude tocmai detaliile, deosebit de sugestive în receptarea prin efect emoțional și adresare personală. Modalitatea proprie de receptare a întîmplărilor textului epic constă tocmai în reprezentările și asociațiile pe care le declanșează în mintea receptorului orice amănunt.

Planul de idei este util și necesar în expunerea personală liberă, sau cu punctul de plecare într-un aspect al textului, dar nu în receptarea și analiza întîmplărilor unui text epic narativ, și cu atît mai puțin descriptiv, în care fiecare detaliu își are locul său precis în reprezentarea mintală a tabloului. În orice comunicare inteligibilă, arată Jacques Dubois și grupul de la Liège, [3] „....cuvintele se înlănțuie în raporturi logice, la fel și evenimentele povestirii sînt antrenate unele de altele conform unei clare înlănțuiri cauzale" și nu pot fi întrerupte, dislocate pentru a se recunoaște planul de idei al autorului. În **Estetica** sa, Tudor Vianu

precizează că subiectul este individualizarea motivului, dar în forme cu totul particulare și receptarea presupune urmărirea subiectului în amănunțime, cu exactitate, pierderea oricărui detaliu semnificativ putînd afecta interpretarea întregului text [4].

În loc să alcătuiască planul de idei și să reproducă, după plan, conținutul operei, elevii ar putea ieși din tiparele tradiționale, fiind solicitați mai întîi, potrivit teoriei ingardiene, să pătrundă în universul reprezentat în textul epic narativ „prin concretizări succesive, care să coordoneze faptele.. sub forma unei unități... și nu pur aditiv" [5]. Tot pentru stabilirea concretizărilor operei, atît epice, cît și lirice, profesorul poate folosi strategii proprii metodei asociațiilor libere, propunîndu-le elevilor să descrie imaginile care le vin în minte în legătură cu unități ale textului, alese de profesor sau chiar de elevi. Structurile asociative rezultate pot fi apoi prelucrate, stabilindu-se spații de distanțare sau de similitudine cu structurile de apel. Prelucrarea oferă date asupra capacității de receptare a conotației (prin analiza ariei de semnificație emoțională care ia naștere în mintea receptorului în timpul lecturii), ca și asupra înțelegerii contextului unității alese, precum și a experienței de cunoaștere a subiectului. De exemplu, în primele două versuri ale poeziei **Mamă Țară** de T. Arghezi, elevii întîlnesc sintagma „neam blagoslovit". În subsolul paginii din manual, elevii află denotația grupului de cuvinte. Solicitați să repete în gînd cuvintele și să descrie imaginile ce le vin în minte în legătură cu aceste cuvinte, elevii dovedesc măsura concretizării și receptării conotației unității alese.

UN ALT PROCEDEU, transferat din psihologia limbajului, poate fi procedeul „cloze" și constă în substituirea, prin asociație, a unui cuvînt sau a unei unități sintactico-semantice din structura de apel, substituire ce se repetă după același număr de cuvinte pe parcursul întregului text. Spre exemplu, în propoziție: „Lopețile săpau acuma cărări lungi prin apa purpurie a fluviului. Zvonuri nouă tresăreau în cotloanele ascunse", din povestirea **Taine** de M. Sadoveanu, se suprimă fiecare al cincilea cuvînt care este un atribut, li se propune elevilor să citească propozițiile în formă lacunară și să completeze spațiile libere prin atribute, cu grija conservării contextului lingvistic. Mutînd spațiul liber progresiv și păstrînd progresia din cinci în cinci cuvinte, se obțin cinci versiuni diferite ale textului, respectiv cinci variante de concretizare a textului, care oferă profesorului posibilitatea testării spațiului de semnificație asociativ-receptiv al fiecărui cuvînt eliminat, precum și a comportamentului verbal al receptorului.

Strategii asociative prin diferențiere semantică se pot utiliza și în caracterizarea personajului literar. Elevii sînt solicitați să indice persoane reale, întîmplări sau chiar concepții care le vin în minte, în timp ce se gîndesc la un personaj literar propus. Ulterior li se cere să caracterizeze personajul. Prin compararea asociațiilor de idei evocate de personaj cu caracterizarea personajului, profesorul se poate edifica asupra măsurii în care interpretarea corespunde cu concretizarea literară.

La o a doua lectură, în receptarea textului intervine factorul tehnic și elevii conștientizează, cu ajutorul noțiunilor de teorie literară și de gramatică, fiecare pas făcut în universul operei și pot interpreta, pe această bază de receptare, nivelurile semnificative ale textului. Chiar din clasa a V-a, după învățarea timpurilor verbale, elevii pot descoperi planurile de desfășurare a întîmplărilor unei povestiri, guvernate de norme gramaticale ce le impun o ordine proprie. De exemplu, planul real al povestirii se realizează prin prezent sau perfectul simplu, o întîmplare îndepărtată ce revine în amintirea personajului, prin mai mult ca perfect, iar o acțiune de durată ce se desfășoară concomitent sau interferează planul prezent al povestirii, prin imperfect. Ulterior, elevii sînt capabili să interpreteze relația dintre caracteristica planurilor temporale (dinamică sau evocatoare, de exemplu) și semnificația întregului text.

În ceea ce privește învățarea figurilor de stil, fără ca aceasta să se constituie ca scop în sine, trebuie să se producă printr-o abordare sistemică, dacă se are în vedere rolul esențial al figurilor de stil în interpretarea semnificației textului ca unitate artistică. Este binecunoscut faptul că între cuvînt și sens, între ceea ce autorul a scris și ceea ce a gîndit, între semnificant și semnificat există un spațiu de semnificație, care, odată receptat și interpretat, capătă o formă proprie, devine rezultatul unei figuri de stil. Și se observă că, în literatura modernă, acest spațiu de semnificație capătă forma metaforei, comparativul ca viețuind tot mai sporadic în exprimarea artistică.

ESENȚIALĂ ÎN SISTEMUL FIGURILOR DE STIL, metafora este totuși insuficient cunoscută și operaționalizată în școală. Elevii știu să o definească, uneori o și recunosc în text, dar rareori știu să interpreteze metafora în context sau să-i identifice geneza. Cauza se află în necunoașterea mecanismului metaforic, derivarea metaforei dintr-o comparație, prin prescurtare, fiind o operație mecanică, formală, deoarece „metafora nu e propriu-zis o substituire de sens, ci o modificare a conținutului semantic al unui termen" (J. Dubois — 6).

În structura metaforei, după afirmația lui J. Dubois, „apar în mod contradictoriu identitatea a doi semnificanți și non-identitatea a doi semnificați corespunzători",

rezultatul unui demers de reducere a non identității și de reprezentare a imaginii rezultate prin extrapolarea identității. Cu cît copilul este mai mic și experiența sa de cunoaștere a realului mai redusă, cu atît mai mare este creditul pe care-l acordă oricărei extrapolări de sens și reducerea non-identității se produse în mintea sa fără reticențele ce se manifestă în gîndirea adultului. De aceea, pentru eficiența demersului de formare a gîndirii metaforice la elevi, s-ar putea pleca de la o cunoaștere intuitivă a metaforei, conceptualizarea ei ca figură de stil producîndu-se mai tîrziu, în cursul clasei a VII-a, cînd gîndirea elevilor este capabilă de formalizări.

Oricum, cunoașterea actuală a figurilor de stil în gimnaziu nu urmează calea unui sistem științific, ci are loc potrivit unor criterii mai mult sau mai puțin testate de accesibilitate. De pildă, deși personificarea este aplicată intuitiv de către copii încă din perioada preșcolară, prin înclinația lor firească de a însufleți și personifica obiectele ce-i înconjură, este prezentată elevilor abia în clasa a VII-a, după învățarea metaforei. Într-adevăr, și personificarea este o metaforă dar, fiind binecunoscută accesibilitatea ei, ar putea fi cunoscută de timpuriu și operaționalizată, eventual, în explicarea mecanismelor metaforei.

Semne de întrebare ridică și alăturarea, în învățare, a comparației de enumerație, precum și a noțiunilor de personaj literar, operă epică și baladă populară.

Se cuvinte deci, pentru asigurarea interpretării științifice a textelor literare în gimnaziu și a operelor literare în liceu, reconsiderarea și predarea sistemică a noțiunilor de teorie literară în gimnaziu, precum și precizarea unor strategii de receptare-interpretare a textului literar în clasele gimnaziale, prin operaționalizarea integrată a unor concepte lingvistice și a noțiunilor de teorie literară.

BIBLIOGRAFIE

1. NORBERT GROEBEN, *Psihologia literaturii*, Ed. Univers, 1978, p. 112.
2. NOHAM CHOMSKY, *Sintactic Structures*, 1956, p. 37.
3. JACQUES DUBOIS (Grupul „M" de la Liège), *Retorică generală*, Ed. Univers, 1974, p. 266, 155.
4. TUDOR VIANU, *Estetica*, E.P.L., 1978, p. 297.
5. R. INGARDEN, *Das literarische Kunstwerk*, Halle, 1956, p. 44.

(Urmare de la pag. 9)

indicații medicale în activitățile practice agroindustriale ; instruirea practică agroindustrială în diverse țări.

Dezbaterea a prilejuit verificarea ipotezelor cercetărilor noastre privind politehnizarea învățămîntului în mediul rural precum și un amplu schimb direct de experiență între cercetători, cadre didactice, organele locale și centrale de conducere a învățămîntului ; de asemenea, au fost descifrate modalități de integrare imediată și creatoare în practica școlii a rezultatelor cercetării. Tot cu acest prilej a fost analizat și validat științific **modulul educațional privind activitatea tehnico-practică agroindustrială**, din cadrul Complexului experimental integrat (C.E.I.P.I.E.M. — Alexandria) privind educația prin și pentru muncă a tineretului școlar. Prin aceasta s-a adus o nouă contribuție teoretico-practică la „experimentul Teleorman", menit să prezinte un model complex, la nivelul unui județ, de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, în viziunea politehnizării. Totodată, dezbaterea a permis descifrarea direcțiilor de cercetare în viitor, precum și întocmirea unui plan tematic de perspectivă, demonstrînd din nou că strînsa colaborare între cercetătorii științifici, cadrele din școală și cei ce gestionează procesul de învățămînt pe planul local și central oferă posibilitatea lărgirii limbajului științific-aplicativ, găsirea unor soluții cu largi posibilități de generalizare.

Prof. dr. **PETRE BĂRBULESCU**

FORME DE INTEGRARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

Prof. dr. PAVEL PETROMAN

Asigurarea „manifestării polivalente a fiecărui membru al societății" [1] angajează, pe lîngă alți factori, cu precădere școala, care răspunde prin cadrele didactice și elevi, în bună parte, de progresul științei și tehnicii, de producția materială, de educația multilaterală a oamenilor, de modul în care reușesc să se integreze în viață, producție și societate. Etapă interimară în devenirea omului, răspunzătoare în fața viitorului pentru ceea ce trebuie să fie el, în raport cu posibilitățile sale fizice și psihice, cu cerințele societății, „școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general" [2]. Oferind condițiile didactico-materiale, ea asigură, concomitent, mediul educogen și asistența pedagogică, ambele indispensabile dezvoltării normale a copilului. Antientropice și antialeatorii, actele și acțiunile desfășurate în școală presupun cadrele didactice și elevul, obiect și subiect al propriei educații. Tot ceea ce ar putea bara organizarea lor optimală, schimbă, direct ori indirect, traiectoria disponibilităților copilului trebuie sancționat urgent.

SOCIETATEA NOASTRĂ ARE NEVOIE DE OAMENI CAPABILI, conștienți de importanța lor, înzestrați cu o conștiință înaltă, apți să-și dezvolte și să-și valorifice capacitățile în și prin muncă. Activitatea școlii este utilă numai în măsura în care contribuie la educarea și formarea unui asemenea om. Dezideratul poate deveni realitate, dacă actele și acțiunile educative nu contravin principiilor învățămîntului nostru, din suita cărora un rol deosebit îl are integrarea școlii cu cercetarea și producția. În această situație, tot ceea ce gîndim, proiectăm, întreprindem cu elevii și pentru ei, dobîndește importanță numai în măsura în care contribuie la corelarea școlii cu viața, cu producția și cercetarea. „Unirea lor" s-a realizat și se realizează continuu în forme adecvate, specifice învățămîntului românesc în plină transformare. Astfel, însăși lecția ca principală formă de organizare a procesului de învățămînt a devenit ca structură mai elastică, permite în condiții mai bune predarea și învățarea, ceea ce revelează preocuparea pentru întărirea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului și o înscrie printre formele care contribuie la realizarea integrării activității educative cu cercetarea și producția. Dacă pregătirea teoretică este realizată prin predarea-învățarea disciplinelor fundamentale, de cultură generală, social-politice și de specialitate în mod deosebit prin lecții care se desfășoară în clasă, cabinet sau laborator, pregătirea practică se înfăptuiește permanent în cadrul muncii în laborator, în atelierele școlare și întreprinderi, pe lotul școlar.

ACTIVITATEA ÎN LABORATOR este favorabilă integrării învățămîntului cu cercetare, ea ajută elevii să-și însușească alfabetul cercetării, priceperile și deprinderile necesare efectuării oricărui experiment. Înlesnind observația, descoperirea și redescoperirea cauzelor fenomenelor, analiza lor, schimbarea și varierea acestora, munca în laborator le permite, totodată, să verifice și să se convingă cu privire la adevărul unor formule, principii, legi cunoscute din viață, școală, din practica de fiecare zi. Prin ambianța caracteristică și mijloacele de învățămînt ce le pune la dispoziție, laboratorul ușurează posibilitățile de afir-

NOTĂ : Exemplificările au fost făcute cu ajutorul tovarășilor directori ai liceelor industriale : „Electromotor" — *Corbuș Ioan*, „Azur" — *Viriș Maria*, nr. 1. — *Radu Eugen*, „Electrotimiș" — *Richter Konrad* din Timișoara.

mare a elevilor. Experimentele permit elevilor să gîndească inductiv şi deductiv, să ia decizii, să observe, să clasifice, să compare, le facilitează însuşirea deprinderilor, transformarea lor în obişnuinţe şi consolidarea cunoştinţelor, formarea atitudinilor şi convingerilor.

În afara laboratoarelor obişnuite existente de acum în fiecare şcoală, în cadrul Liceului industrial „Azur" a luat fiinţă din anul 1974 un laborator de cercetări în domeniul chimiei, unde elevii dotaţi şi cei din clasele terminale, experimentează în condiţiile oricărui laborator de cercetări obţinerea unor substanţe, valorificarea superioară a unor subproduse, elaborarea unor tehnologii de fabricaţie. Lucrînd individual ori în grup, elevii au trecut la cercetarea unor teme ca, de exemplu : obţinerea răşinilor ciclohexanon formaldehidice în suspensie perlată, îmbunătăţirea lor în raport cu anumiţi parametri, spumelor cetanice rigide ; purificarea acidului lactic necesar industriei farmaceutice şi celei alimentare. Lucrările s-au desfăşurat metodic în consens cu schema etapelor oricărei acţiuni de cercetare. Astfel, după stabilirea temei, elevii au realizat informarea şi documentarea în vederea începerii cercetării — şi-au întocmit fişe, au realizat tot felul de analogii şi comparaţii, prelucrarea superioară a informaţiilor, au procurat substanţele şi aparatura necesară cercetării. După trierea asociaţiilor şi prezumţiilor au trecut la verificarea pe cale experimentală a ipotezei sau ipotezelor emise. Confirmarea ori infirmarea, încheierea sau, dimpotrivă, continuarea experimentului ca urmare a apariţiei unei ipoteze noi i-a bucurat sau întristat, niciodată însă nu i-a blocat într-atît, încît să nu-şi mai poată relua experimentele. Asistenţa tehnico-ştiinţifică au asigurat-o cadrele didactice şi lucrătorii de la punctul de cercetare al întreprinderii, mai ales în etapele de finalizare. Rezultatele cercetării au fost preluate de Întreprinderea „Azur" ori folosite în cadrul staţiei-pilot a liceului, unde a şi intrat în funcţiune instalaţia pentru obţinerea răşinilor perlate, iar din acest an va fi dată în folosinţă şi cea pentru obţinerea parfumurilor.

Într-un asemenea laborator elevii nu mai sînt doar simpli spectatori ai demonstraţiilor cadrelor didactice, ei lucrează efectiv potrivit cerinţelor muncii de laborator. În ansamblul său o asemenea muncă dobîndeşte valoare informativ-documentară, analitică şi formativă, înrîurind substanţial procesul de cunoaştere. Mijloacele de învăţămînt puse la îndemîna elevilor, activitatea desfăşurată în laborator, în totalitatea ei, creează posibilităţi de a investiga şi surprinde subtilităţi pe care în alte condiţii elevii nu le-ar sesiza, ori le-ar sesiza cu greu, de exersare a gîndirii, calităţilor — largheţea, supleţea, spiritul critic, comprehensiunea, divergenţa, creativitatea — şi funcţiilor sale — de transfer şi de elaborare — de antrenare a tuturor capacităţilor cognitive, afectiv-emoţionale şi volitive.

ACTIVITATEA ÎN ATELIER, întreprinderi ori pe lotul şcolar oferă nu atît cadrul, cît posibilităţile muncii concrete ce urmează să o practice elevii şi după absolvirea liceului sau şcolii profesionale. Munca în atelier, prin natura sarcinilor ce le pune în faţa elevilor, înlesneşte formarea şi consolidarea deprinderilor, crearea unor obişnuinţe, fără de care nu ar putea ajunge la calificarea dorită. Atelierele Liceului industrial „Electrotimiş" au fost dotate aidoma oricărei secţii a întreprinderii. Elevii lucrează aici în condiţii identice cu acelea ale muncitorilor, îndrumaţi şi supravegheaţi de maiştrii-instructori, uneori chiar de ingineri, cînd sînt pregătiţi pentru a-şi însuşi deprinderi noi, fundamentale, cînd trebuie să aplice cele învăţate în cadrul lecţiilor ori muncii în laborator. Ceea ce lucrează elevii în ateliere, la început mai greu, iar pe parcursul celor patru ani de şcoală din ce în ce mai bine, sînt piese ce urmează să fie asamblate în atelierele şcolare ori în întreprinderi, repere din planul de producţie al liceului sau al întreprinderii. La Liceul industrial „Electromotor" elevii din ultimul an ori cei de la Şcoala profesională, după primul semestru sînt repartizaţi să lucreze permanent în întreprindere, pe locurile care vor munci şi după absolvire. Acest fapt le-a înlesnit integrarea rapidă şi eficientă în cîmpul muncii, obişnuindu-i încă din perioada şcolarizării cu ambianţa fabricii şi cerinţele sale. Elevii acestor unităţi (peste 700) au realizat odată cu instruirea practică şi o producţie netă de aproape 400 000 lei, îndeplinind sarcinile din planul propriu — maşini de confecţionat bobine, dispozitive de confecţionat bobine manual, transformator monofazat şi produse pentru autodotare — ori preluînd anumite repere din planurile de producţie ale întreprinderilor : Electromotor — bucşe, dinam, scute pentru motoare electrice, pistoane, presgus, arbori pentru motoare electrice, bobinaj pentru statoare, montaje pentru relee, containere etc. ; ELBA — tije şi buloane pentru faruri, montaje, lămpi ş.a. Executarea acestor piese, lucrări complexe, a ajutat elevii să-şi însuşească meseria nu „pe furate", ci lucrînd metodic în ansamblul acţiunilor de integrare a învăţămîntului cu producţia.

Activitatea în ateliere a solicitat şi solicită elevilor participare, să facă nu „să se facă", într-un fel sau altul, că lucrează, să acţioneze, nu să fie acţionaţi, împinşi de la spate. Tocmai de aceea resursele sale în ceea ce priveşte aspectul dinamic al asimilării sînt nelimitate. Contează însă foarte mult ca fiecare elev să-şi aibă locul său de muncă, să-şi cunoască sarcinile şi căile de realizare virtuală a produselor, fără îndoială, maşina şi scu-

lele cu care va lucra în acest scop. Reuşind acest lucru în cadrul celor patru licee, elevii au putut să-şi însuşească meseria în condiţii bune şi s-au integrat în producţie destul de repede, chiar aceî care au absolvit doar zece clase.

CERCUL DE ELEVI oferă posibilităţi largi, pe măsura intereselor şi aptitudinilor elevilor, imaginaţiei şi gîndirii creatoare, de învăţare prin informare şi documentare personală, chiar prin predare. Fără a eluda asistenţa pedagogică realizată prin consultaţii (forme certe de acces la experienţă) acordate cu priceperea şi solicitudinea necesare, fără ca prin acestea să le strivească imaginaţia şi iniţiativa, cercurile rămîn cele mai independente forme de organizare şi desfăşurare a activităţii educative. Jucînd în cadrul lor un anumit rol, altul decît cel obişnuit, îndeplinind sarcini pe care şi le-au fixat ei înşişi în raport cu preferinţele, folosind strategii personale, participînd cu mintea şi inima împreună la realizarea sarcinilor ce le incumbă munca în cerc, elevii îşi dezvoltă noi comportamente, definitorii pentru profilul şi personalitatea lor viitoare.

Desfăşurate lunar, bilunar sau chiar săptămînal, în funcţie de interesul pe care-l prezintă, cercul contribuie la cultivarea iniţiativei, spiritului de grup, conştiinţei necesităţii de a fi util, priceperilor, aptitudinilor şi talentului. Independentă prin excelenţă, activitatea cercului contribuie la formarea deprinderilor intelectuale, de a studia, de a căuta şi procura cele necesare desfăşurării fiecărei acţiuni, creaţiei, în general. Muncind cu aceeaşi sîrguinţă, membrii cercurilor tehnice de la Liceul şi Şcoala profesională „Electromotor" au conceput şi realizat maşina de confecţionat bobine cu acţiune mecanică (livrată de acum mai multor unităţi şcolare din ţară), dispozitivul manual de confecţionat bobine (idem), semafor electric pentru grădiniţele de copii, transformator electric monofazat ş.a. Participînd la conceperea, proiectarea sau reproiectarea şi executarea unor lucrări de complexitatea celor enumerate, elevii au înfăptuit sarcinile izvorîte din aplicarea şi respectarea cerinţelor principiului integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia. Anual sau odată la doi ani, atît în liceul menţionat, cît şi în celelalte trei se organizează sesiuni de comunicări ale membrilor cercurilor, prilej cu care aceştia prezintă şcurte referate cu privire la o anumită problemă teoretică sau practică, asupra lucrărilor proiectate şi realizate în cadrul cercului, insistînd asupra contribuţiei personale. Departe de a fi apanajul „cîtorva", cercetarea aidoma practicii — studierea, informarea şi documentarea necesare efectuării oricărei lucrări — sînt indispensabile fiecărui elev şi se bucură de o adeziune totală din partea tuturor. Candidat la dobîndirea certificatului care-i atestă dreptul şi competenţa practicării meseriei, în mod deosebit în şcoala profesională şi în cadrul treptei a II-a de liceu, cînd fiecare este dator să-şi efectueze independent lucrarea practică, elevul lucrează şi cercetează concomitent, gradul de participare fiind diferit în raport cu posibilităţile, interesele şi aptitudinile. Materializate în aparate şi instrumente, scule — adesea mijloace de învăţămînt — lucrările practice prezentate în cadrul examenului de bacalaureat au revelat valenţele educaţiei prin muncă, consecinţe ale aplicării şi respectării riguroase a cerinţelor principiului integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia.

EXCURSIA (VIZITA) bine organizată, potrivit cerinţelor programelor şcolare, constituie o prelungire pe un plan superior a ceea ce s-a făcut în laborator ori în atelier, o acţiune de urmărire a tehnologiei întrebuinţate în realizarea unor lucrări cu un grad de tehnicitate sporit, care nu pot fi executate în şcoală, respectiv în ateliere ori chiar în întreprinderea în care urmează să lucreze elevul după absolvire. În această direcţie, în fiecare din cele patru licee au fost organizate vizite periodic în diferite secţii ale întreprinderilor în care vor lucra elevii (Electromotor, Azur, Tehnometal, Electrotimiş), pentru a le crea imagini reale cu privire la ceea ce-i aşteaptă după terminarea şcolii sau a liceului, pentru a-i ajuta să înţeleagă funcţionarea unor maşini, complexitatea unor lucrări, pentru a simţi atmosfera caracteristică fabricii. Nu o dată vizita a fost transformată într-o adevărată lecţie, în raport cu obiectivele stabilite, ea a devenit lecţie introductivă, de fixare, de recapitulare.

Excursiile de studii sînt organizate o dată sau de două ori pe an, după caz, pentru a-i ajuta pe elevi să facă cunoştinţă şi cu specificul altor întreprinderi identice ca profil ori cu unul apropiat, care nu există în municipiul Timişoara. În vederea participării la o asemenea acţiune, elevii sînt pregătiţi cu privire la ceea ce urmează să observe, eventual să-şi noteze, să fotografieze ori să schiţeze în timpul excursiei, scopul finalizării sale sau în vederea altor acte şi acţiuni educative care fac apel la documentarea realizată cu ocazia excursiei. Participarea elevilor la clarificarea problemelor dezbătute într-o asemenea conjunctură este în egală măsură activă şi conştientă, reală.

Din asemenea considerente, credem că greşim cînd căutăm formele de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia în afara învăţămîntului, creîndu-le artificial. De ce ? Pentru că, dacă între ceea ce face cercetătorul experimentat şi novicele obedient nu-i diferenţă decît de nuanţă, extrapolînd, credem că nici între ceea ce face muncitorul format şi aspirantul la „brăţara de aur" nu-i decît aceeaşi diferenţă de nuanţă. Şcoala nu-i

datoare să o estompeze, dimpotrivă, este chemată să o simtă, să o mențină, să o evidențieze în raport cu educații, cu particularitățile lor psihice și de vîrstă, cu toți și cu fiecare în parte. Dar, sesizarea nuanței presupune profesorul informat, conștient, că orice progres este corolarul învățării, că rămînerile în urmă în domeniul disciplinei pe care o predă, al modului în care asigură însușirea celor transmise, inocularea priceperilor și deprinderilor sînt urmarea lipsei de informare, de ținere a pasului cu noul. Orice neajuns evident, ori mai puțin sesizabil, în formarea atitudinilor și convingerilor elevilor cu care lucrează prejudiciază, în fond, nu doar acțiunea sa, ci perturbă întregul sistem de educație, dereglează activitatea educativă concepută și desfășurată la nivelul clasei sau al școlii.

„Fără a învăța, fără a fi la zi cu noile cunoștințe într-un domeniu sau altul, nimeni nu-și poate îndeplini cum trebuie datoria. Din păcate mai persistă la unii tovarăși concepția greșită (...) că e suficient să ai experiență, experiența vieții, pentru a nu mai trebui să înveți nimic. Este adevărat, viața, experiența dau mult, dar numai cu viața și cu experiența nu poți să conduci societatea, nu poți să perfecționezi mașinile“ [3]. Evident, păstrînd proporțiile, nu poți perfecționa învățămîntul, procesul educării copilului, pregătirii sale pentru viață și muncă, nu poți realiza, cu atît mai mult, integrarea sa cu cercetarea și producția, pentru că nu sesizezi necesitatea sa stringentă, imanentă învățămîntului. Tocmai de aceea necesitatea integrării activității cadrelor didactice cu cercetarea, racordarea sa continuă cerințelor pedagogiei și psihologiei, metodicii predării-învățării unei anumite discipline sînt indispensabile.

Pîrghia de pregătire a omului nou, școala — indiferent de gradul său — trebuie mînuită în așa fel, încît să conducă la realizarea idealului societății : dezvoltarea multilaterală a individului prin asigurarea unei instruiri corespunzătoare, în consens cu cerințele epocii noastre. Verbul „a învăța“ nu mai poate fi conjugat circumstanțial, ci continuu și sistematic, deoarece numai el este în măsură să dea girul înfăptuirii durabile. Pe această linie, la nivelul sarcinilor și rolului ce le revin, în liceele amintite au fost create condiții pentru a putea răspunde corespunzător sarcinilor ce decurg din Directivele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român, din Programa-directivă de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și introducere a progresului tehnic în perioada 1981—1990 și din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu rostită cu prilejul deschiderii anului de învățămînt la Timișoara.

Militînd consecvent pentru traducerea în viață a indicațiilor secretarului general al partidului privind perfecționarea continuă a procesului de învățămînt, cadrele didactice înțeleg că aceasta nu se poate înfăptui fără o pregătire științifică și pedagogică superioară, fără răspunderea tuturor și a fiecăruia. Dobîndirea unei asemenea pregătiri nu o poate asigura nici o facultate din lume, ea se obține perpetuu la locul de muncă, printr-un studiu permanent, temeinic și sistematic. Privită în contextul principiului la care ne-am referit, ea devine posibilă prin :

1. — Studiu individual.

2. — Realizarea informării continue în domeniul specialității și al metodicii disciplinei predate, racordarea ei eforturilor ce se depun pe această linie la nivelul : liceului, municipiului (orașului), județului și al țării, dacă vrem să acționăm unul ca toți și toți ca unul în realizarea sarcinilor educației multilaterale ; în acest sens, conducerile celor patru licee au coordonat informarea și cercetarea de la nivelul școlii cu tematica stabilită la nivel central — personalitatea educatorului, evaluarea progresului școlar, creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt etc.

3. Integrarea cadrului didactic specialist — matematician, fizician, chimist, biolog, inginer — în : **a)** echipa de cercetare constituită la nivelul liceului sau școlii profesionale în vederea rezolvării unor probleme privind specialitatea ; **b)** colectivul de cercetare al întreprinderii sau unității economice (punctului sau centrului de cercetare) pentru soluționarea unor probleme ce privesc progresul științei și tehnicii, producției materiale ; **c)** colectivul comun — catedra din institutul de învățămînt superior, cercetătorii de întreprindere, catedra din liceu sau școală profesională.

În acest sens, Întreprinderea „Tehnometal“ împreună cu colectivul de catedră de la Liceul industrial nr. 1 și-au propus să realizeze și au realizat în cursul anilor trecuți : menghine de mașină cu deschideri variabile, bride cu șuruburi de diverse tipuri și dimensiuni. Același colectiv, prin intermediul unor cadre didactice dinainte stabilite, împreună cu elevii a proiectat și realizat : transformatorul de sudură monofazat pentru sudarea tablelor de la 0,1 la 3 mm., dispozitiv de proiecție la lumina zilei (pentru autodotare) ori sub îndrumarea catedrei de utilizări din cadrul Institutului politehnic „Traian Vuia“ : schelete metalice de diferite tipuri și structuri, transformatoare de puteri mici, aparate de control, diferite tipuri de redresoare și voltmetre, aparate pentru testarea aptitudinilor (pentru școală).

În celelalte licee, cea mai mare parte a cercetărilor efectuate în cadrul colectivelor de catedră se realizează în condiții similare, de regulă cu participarea elevilor dotați și a acelora din anii terminali, a inginerilor și cercetătorilor din unitățile pe lîngă care funcționează. În felul acesta principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția a devenit o re-

alitate. Membrii colectivelor de cercetări, constituite într-un fel sau altul, aidoma conducerilor întreprinderilor și școlilor patronate sînt conștienți că urmărirea și controlul transformărilor din domeniile în care activează reclamă oameni pricepuți, capabili să intervină prompt în dirijarea și coordonarea lor. Aceștia nu pot fi acceptați numai din afară, ei trebuie pregătiți să acționeze din interior, deoarece numai astfel vor reuși să optimizeze producția mai repede și mai bine.

Educarea elevilor în și prin muncă, chiar dacă nu mărește capacitatea intelectuală propriu-zisă, după cum susține savantul P. Foulgié, ea dezvoltă virtualitățile secundare — percepția, memoria, atenția, imaginația, gîndirea, rațiunea, limbajul, care fără o asemenea educație nu s-ar actualiza. „Dar, esențialul este că educatorii naturali și calificați pot dezvolta aceste virtualități prin exercitarea lor în activitatea elevilor. Numai prin muncă, prin activitatea practică, aceste virtualități se pot dexteriza și fortifica" [4]. Așadar, realizarea educației elevilor în contextul aplicării și respectării principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția (cu viața și cu munca) contribuie într-o măsură foarte mare la dezvoltarea personalității copilului. Procesul descoperirii și cultivării intereselor și aptitudinilor constituie un pas cert spre creație, deoarece drumul de la percepție la observarea sistematică și critică, la formarea noțiunilor, judecăților și raționamentelor, de la memoria mecanică la cea logică, de la gîndirea empirică, reproductivă la cea creatoare și divergentă este (ar trebui să fie) intrinsec actelor și acțiunilor educative organizate și desfășurate în școală.

Reducerea timpului de introducere a informațiilor în școală, sporirea eficienței învățămîntului, aportului său la integrarea rapidă și utilă a tineretului în viață și producție nu sînt posibile fără realizarea exemplară a cerințelor principiului „unirii școlii cu cercetarea și producția". Formele, modalitățile, metodologia folosită în acest scop nu vor putea fi niciodată altele decît cele pe care le impune viața și producția, școala ca etapă intermediară a educării și formării unui atare om.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. VII, București, Editura politică, 1973, pag. 485.
2. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974, pag. 73.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntarea rostită la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Superior al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, „Scînteia", 11469/7 iulie 1979.
4. ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, *Muncă și educație*, „Contemporanul", nr 18, aprilie 1975.

VALENȚELE EDUCATIVE ALE ACTIVITĂȚILOR PRACTICO-PRODUCTIVE

MAGDA DIMITRESCU, ION HOLBAN

1. Obiective ale educației

Privită în liniile sale mari, educația constituie un proces complex și dificil, desfășurat pe plan social în vederea realizării depline a persoanei umane și a menținerii stării sale de sănătate fizică și psihică. Prin însuși rolul său, educația este prezentă pe întregul parcurs al vieții omului, avînd în fiecare etapă de îndeplinit funcții deosebite. Printre obiectivele sale cu privire la tînărul aflat în perioada școlarității, putem menționa, ca avînd deosebită valoare, următoarele trei :

a. de a-l orienta în lumea valorilor culturale, de a-l apropia de acestea, de a-i dezvolta capacitățile proprii pentru a înțelege aceste valori, a le asimila și a le putea folosi creator în efortul său de a se perfecționa pe sine și de a-și pregăti un mod de viață civilizat ;

b. de a-l orienta în realitățile sociale, de a-l apropia de instituțiile societății, d[e] a-l face să înțeleagă dinamica vieții [so]ciale, de a-i crea condiția de int[e]

activă și creatoare în grupul social, participînd la îndeplinirea deziderateloracestuia ;

c. de a-l orienta în domeniul activităților profesionale, de a-l ajuta să se apropie de anumite activități, de a-l pregăti pentru a le putea exercita.

De fapt, aceste trei obiective sînt subordonate, funcțional, unuia singur : **pregătirea generației tinere pentru viață.** În îndeplinirea acestui obiectiv major, factorii cu responsabilitate în domeniul educației își distribuie între ei sarcinile și rolurile, fiecare acționînd de pe poziții diferite. Separația sarcinilor nu este decît relativă și exterioară, căci orice acțiune educativă se desfășoară într-un anumit context (suficient de larg), iar efectele sale se înscriu în configurația personalității prin modificarea structurii de ansamblu. Cu toate că familia, organizația de tineret și școala sînt considerate factori cu responsabilitate crescută în educație, analiza procesului de formare a personalității permite concluzii cu privire la rolul societății în ansamblu în realizarea persoanei sub diferite aspecte. În procesul educativ se găsesc, astfel, față în față, societatea cu totalitatea formelor sale de manifestare și personalitatea în toată complexitatea sa. Unității vieții sociale i se opune unitatea persoanei și, în consecință, unitatea procesului de educație.

2. Experiența directă — naturală

Societatea își îndeplinește funcțiile sale, pe linie de educație, în două moduri : **a)** organizat prin instituțiile create ad-hoc și **b)** accidental sau natural, prin experiența cotidiană pe care o prilejuiește copilului. Contribuția diferită a acestor două modalități de a interveni în conturarea personalității tînărului este greu de stabilit. Cert însă este faptul că experiența pe care o posedă tînărul depășește experiența dobîndită în familie sau în școală, iar această diferență este atestată de volumul și natura informației pe care o are tînărul, de atitudinile pe care le adoptă față de anumite valori, de comportamentele sale pe plan social, de natura și nivelul aspirațiilor sale. Datorită progresului social realizat, tînărul de azi are o experiență — dobîndită prin contact direct — superioară celei acumulată de tînărul din epocile anterioare. Dar aceasta nu este o regulă generală și, în mod special, nu în domeniul pregătirii pentru munca productivă.

Dacă în economia inițială, activitatea de
...za în mijlocul grupului
...ceastă activitate înregis-
... un proces de izolare.
... este condiționat de di-
... de specializare, de trece-
... de producție manufac-
...dustrială, de trecerea de
...ı întreprindere, de extin-

derea sectorului secundar în raport cu cel primar, de amplificarea și secretul proceselor de producție. Prin acest proces îndelungat s-a ajuns la situația în care marele public nu mai cunoaște modalitățile de producere a obiectelor pe care le utilizează. De menționat că, adeseori, familia se găsește în condiția de a nu cunoaște conținutul activităților profesionale ale membrilor săi. De aici, pe planul formației generației tinere, o diminuare a educației prin muncă în condițiile naturale, o informație limitată și adeseori depășită asupra conținutului diferitelor profesiuni, o restrîngere a fenomenului de transmitere a profesiunii ascendenților către descendenți etc. În acest context, în epoca modernă, se conturează necesitatea în creștere de organizare a unor acțiuni susținute de informare asupra profesiunilor, de facilitare pentru tineret a contactului direct cu procesul muncii, de integrare a acestuia pentru pregătire în activități productive organizate, de orientare și formare profesională. Rolul intervenției organizate (al școlii, al televiziunii, al radioului, al presei etc.), din acest punct de vedere, este în creștere, iar acțiunile de orientare profesională se impun, în epoca modernă, ca rezultat al unei evoluții existente în interiorul proceselor de producție.

3. Experiența organizată — instituționalizată

Asistăm, în ultimii ani, la o orientare nouă a învățămîntului din țara noastră, în sensul **corelării sale cu necesitățile sociale** și, implicit, a accentuării funcției sale primordiale : pregătirea pentru viață a tineretului. Dacă planurile de dezvoltare, elaborate de conducerea de partid și de stat, oferă indicații asupra configurației economice, culturale și administrative, în perspectivă, a societății noastre și, totodată, informații asupra cotei-parte din populație ce va fi cuprinsă în fiecare din aceste sectoare, este normal ca rețeaua școlară să fie organizată în modul în care, prin adecvarea tipurilor de școli la realitățile în perspectivă, să ofere tineretului posibilitatea de orientare și pregătire astfel încît, la absolvirea școlii, acesta să aibă asigurate condițiile de valorificare a capacităților și a fondului de informații asimilate. În acest context, au loc modificările realizate în structura școlii noastre. Dintr-un învățămînt cu preponderență teoretic, care asigura tinerilor cultura generală (reală sau umanistă), el a devenit un învățămînt care oferă, concomitent cu cultura generală și o cultură de specialitate și care pregătește, diferențiat, specialiști pentru anumite forme de activitate productivă. Criticile aduse școlii de cultură generală sînt destul de grave. Menționăm cîteva dintre ele, reținute de

literatura de specialitate, încredinţaţi fiind că prin cunoaşterea lor se va obţine mai uşor înţelegerea transformărilor :

— **Acordarea unei ponderi deosebite educaţiei intelectuale.** Cu toate că teoreticienii susţineau ideea formării multilaterale a copilului, practic, în special în formele superioare de şcolarizare, se urmărea asimilarea unei culturi cît mai vaste şi atingerea unei anumite măiestrii a minţii. Idolul acestei şcoli era omul de cultură, personalitatea culturală, iar perspectivele de viitor ale tinerilor din liceu se limitau la intrarea în universitate sau, dacă nu se putea, la ocuparea unei funcţii în serviciile administrative.

— **Neglijarea aproape totală a pregătirii pentru activităţile practico-productive.** Preocuparea pentru atingerea unei măiestrii a minţii nu era corelată cu o preocupare de atingere a măiestriei mîinii. Absolventul de liceu nu poseda informaţia, tehnicile şi abilităţile necesare nici măcar pentru rezolvarea unor solicitări curente, simple. Acest fapt limita formarea armonioasă a personalităţii. Omul nu este numai minte, ci este şi mînă, iar sănătatea fizică şi psihică a persoanei se realizează şi se menţine prin îmbinarea celor două forme de activitate : intelectuală şi manuală (sau, în general, fizică).

— **Avea un rol negativ în pregătirea pentru viaţă.** Tinerii care intrau în aceste şcoli nu se gîndeau nici într-un caz la încadrarea într-o profesiune productivă. Absolvenţii acestui liceu erau convinşi cu greu să se încadreze în anumite categorii de activitate. Diploma liceului nu le deschidea nici o poartă spre formele efective de muncă şi viaţă, în schimb le crea situaţia de inadaptare.

— **Devine incompatibilă cu prelungirea perioadei obligatorii de şcolarizare şi cu democratizarea învăţămîntului.** Teoreticienii învăţămîntului din multe ţări exprimă tot mai frecvent părerea că în jurul vîrstei de 16—17 ani, tînărul trebuie să aibă pregătirea necesară pentru a exercita o activitate profesională şi că este necesar de a se asigura tuturor copiilor condiţia realizării în funcţie de posibilităţile pe care le au, înlăturîndu-se, în acest proces de formare, urmările (pe planul personalităţii) a condiţiilor socio-culturale în care au crescut.

Noua orientare a şcolii trebuie privită în contextul problemelor discutate mai sus. Ea reprezintă accentuarea unei linii de progres continuu prezentă în învăţămîntul românesc încă din secolul XIX (ateliere şcolare, şcoli profesionale, licee industriale, de construcţii sau agricole), dar nerealizată suficient. Corelarea învăţămîntului cu producţia constituie o cerinţă a epocii noastre, a transformărilor mari sociale, a industrializării, a amplificării proceselor de producţie, a democratizării învăţămîntului. Acest ultim deziderat — democratizarea învăţămîntului — este exprimat şi prin preocuparea şcolii de azi de a forma capacităţi, nu numai de a le selecţiona.

4. Repercusiuni pe planul personalităţii

Corelarea dintre teorie şi practică, ca principiu în organizarea învăţămîntului, impune şcolii funcţia de a transmite valorile culturale concomitent cu pregătirea tînărului pentru activităţile social-economice. În acţiunea de formare a generaţiei tinere, şcoala foloseşte, alături de activitatea din clasă, activitatea din atelier, care are potenţe educative de o deosebită valoare. În aceste condiţii şcoala contribuie la lărgirea experienţei tînărului prin ceea ce experienţa accidentală de mult nu-i mai poate prilejui, şi anume : contactul cu activitatea productivă, contact pe care îl va realiza prin activităţile din atelierele şcolare, prin oferirea posibilităţii de a lucra în întreprinderea productivă, prin antrenarea sa în muncile agricole sau prin prezenţa sa pe şantierele naţionale. Prin această amplă experienţă tînărul nu realizează numai un progres pe planul personalităţii, ci obţine şi o calificare care-i măreşte siguranţa în ziua de mîine.

Urmările activităţilor practico-productive pe planul formării personalităţii sînt multiple. O trecere succintă a lor în revistă înseamnă, de fapt, formularea concluziilor în problemele puse în discuţie. Contactul cu un sector de activitate socială conduce la lărgirea orizontului copilului pe bază de experienţă proprie. Satisfacţia pe care o poate obţine prin diferite realizări conduce la valorificarea acestora şi, implicit, la democratizarea individului prin democratizarea concepţiei sale despre activităţile sociale. Creînd atitudini favorabile faţă de acest domeniu imens de activitate socială, activităţile practico-productive asigură opţiunii profesionale o bază mult mai realistă. Tînărul este degajat de prejudecăţi sau de aprecieri bazate pe o informaţie deficitară. Lucrările practico-productive contribuie într-un mod deosebit la dezvoltarea fondului aptitudinal şi la educarea unor caracteristici de temperament şi caracter. Activitatea practică solicită multidimensional personalitatea umană. În activităţile practice obţin succes toţi tinerii, nu numai unii. Situaţia de handicap socio-cultural este aici înlăturată. Mărirea încrederii în posibilităţile proprii, ca rezultat al obiectelor realizate, condiţionează starea de sănătate psihică.

De asemenea activitatea practică contribuie, nu numai la consolidarea informaţiei, obţinută la instruirea teoretică prin aplicarea acesteia în condiţiile concrete, nici numai la dezvoltarea şi educarea funcţiilor intelectuale, prin implicarea acestora în rezolvarea problemelor activităţii, dar aduce un plus în formarea capacităţii de a rezolva probleme depen-

dente de tehnică. Familiarizarea cu problemele tehnicii mărește capacitatea tînărului de adaptare la condițiile mediului în care trăiește. Elementul tehnic constituie o coordonată principală a acestui mediu. Omul folosește tot mai mult produse ale tehnicii (priză, șaltăr, siguranță, lampă electrică, fier de călcat, mașină de spălat, frigider, telefon, radio, televizor, autoturism), pe care trebuie să știe să le întrețină, manipuleze și repare. Omul adult de azi, neputînd satisface, decît în mică măsură, solicitările acestui aspect de mediu, se găsește într-o situație de relativă inadaptare. Instruirea practică trebuie să urmărească, în primul rînd, crearea posibilității de a rezolva aceste probleme curente, căci tehnica a pătruns tot atît de mult în întreprindere, pe cît a pătruns în locuința particulară și în instituția publică. Această stare de dependență a omului de tehnică trebuie lichidată cît mai curînd.

Dominarea tehnicii de către om înseamnă dominarea mașinii, situație care conduce la un aspect nou al umanismului, al umanismului în epoca tehnologică : omul care a creat tehnica pentru a-și degaja și amplifica forțele sale. Formarea armonioasă a personalității, cu posibilități de a desfășura activități teoretice și activități practice, mărește capacitatea de integrare a persoanei în activitățile sociale și, în special, posibilitățile sale de reorientare în condițiile în care dinamica muncii o impune ; activitățile practico-productive conduc la consolidarea, în ansamblul personalității, a caracteristicii de om practic (în sensul omului pentru care activitatea practică devine o necesitate), a amplificării trăsăturilor de activitate și creativitate ale acestuia, de orientare realistă în problemele vieții.

5. Repercusiuni pe planul organizării învățămîntului

Valențele educative pe care le prezintă noua structură a învățămîntului nu reprezintă decît condiții pentru formarea generației tinere. Posibilitatea ca această potențialitate să poată fi valorificată depinde de modul de organizare a procesului de învățămînt, în general, și a activităților din fiecare școală, în special. Problema educației trebuie plasată pe primul plan. Educația constituie premisele oricărui proces instructiv (așa se și explică de ce nivelul general de cultură și educație al populației în ansamblu constituie un suport în desfășurarea și eficiența acțiunilor școlii). Aceasta implică o bună orientare a personalului din școală în problemele educației. Fiecare dintre educatori trebuie să aibă bine precizate obiectivele pe care le are de urmărit și să stăpînească modalitățile de intervenție. În școală, orice acțiune organizată trebuie privită, nu prin ea însăși, ci prin efectele sale pe planul procesului de realizare a personalității tînărului. În consolidarea nivelului de educație al elevilor rolul cadrelor didactice este deosebit de important. Exigențele lor pe linia pregătirii, a disciplinei în genere și a disciplinei în muncă în special sînt aspecte cu repercusiuni asupra întregului proces de consolidare a parametrilor principali ai personalității. Obiectele de învățămînt, teoretice și practice, oferă în mod egal condiții de educație prin muncă și, tot în mod egal, fiecare dintre ele contribuie, potențial, la precizarea valorii persoanei în viitoarele sale domenii de activitate social-profesională.

Conștientizarea noii funcții sociale a școlii trebuie să aibă loc concomitent cu perfecționarea cadrelor didactice ca educatori. Ne gîndim, în special, la cadrele didactice din învățămîntul practic, la care pregătirea psihologică și pedagogică are anumite lacune. Ei trebuie să devină tot atît de buni educatori, pe cît sînt de bine pregătiți în specialitatea lor. Un maistru-instructor nu este un simplu maistru, ci un maistru cu responsabilități în probleme de educație. El trebuie să formeze la elevi scheme operaționale prin înțelegerea sensului unor acțiuni și nu numai simpla însușire a operațiilor într-o activitate sau numai formarea unor abilități. De asemenea, în cazul fiecărui elev, el trebuie să aibă capacitatea de a înțelege problematica distinctă cu care este confruntat. Descifrarea acestei problematici deschide posibilitatea de a se ocupa în mod egal de toți elevii, căci, făcîndu-se abstracție de aspectul individual și acționîndu-se, în consecință, asupra grupului în ansamblu, va însemna, cu siguranță, o reducere a eficacității acțiunilor întreprinse pentru un număr de elevi. Apropierea tînărului de viața profesională, de activitatea practico-productivă, este condiționată de ceea ce întîlnește elevul în atelier și de atitudinile adoptate față de pregătirea practică de către ansamblul factorilor din școală și din exteriorul acesteia.

Poate că atelierul ar trebui să fie, într-o primă etapă a procesului de școlarizare practico-productivă și într-o anumită limită, o prelungire a laboratorului didactic (de fizică, de chimie, de biologie). Elevul trebuie să întîlnească, inițial, aceeași atmosferă, iar trecerea de la activitatea de inițiere practică la cea de activitate productivă să se facă într-un mod gradual. Prezența în atelier a cadrelor didactice de la anumite obiecte teoretice (care au tangență directă cu forma respectivă de activitate practico-productivă), organizarea unor discuții cu elevii, posibilitatea chiar ca unele noțiuni teoretice să fie predate în atelier ar contribui la consolidarea unei anumite atmosfere, cu influențe asupra atitudinilor elevilor față de forma respectivă de instruire. Atelierul, vorbim de atelier ca unitate didactică, are suficiente potențialități instructiv-educative, care ar putea fi valorificate, în favoarea elevilor, nu numai de maiștrii-instructori, ci și de profesori. Disciplina din

unitatea productivă se structurează pe disciplina din unitatea instructivă, înțelegînd prin disciplină ansamblul formelor de conduită ale tînărului în raport cu munca pe care o efectuează.

În același context de fapte considerăm important ca, pe linii de corelare tematică, cadrele didactice de la obiectele cu caracter teoretic și cele de la obiectele cu caracter aplicativ să formeze colective (unități) didactice, în care acțiunea de perfecționare profesională să capete accepții lărgite. Se vorbește de corelarea dintre producție, învățămînt și cercetare, dar se neglijează, în interiorul unei instituții de educație, corelarea dintre problemele instructiv-educative ale cadrelor didactice de învățămînt teoretic și ale celor de învățămînt practic. Din apropierea pe planul perfecționării între profesori, ingineri și maiștri-instructori, nu ar avea, oare, de folosit fiecare dintre categoriile respective de specialiști ? Practic, fiecare din aceste categorii de cadre didactice se sprijină, în activitatea lor, pe aceleași date ale științei, dar pe care fiecare le abordează din unghiuri distincte. Organizarea cercurilor metodice pe linie tematică, teoretico-practică, nu ar însemna oare un progres față de forma de perfecționare izolată ?

Pe aceeași linie de ridicare a potențialului instructiv-educativ al activităților practico-productive din școală, considerăm utilă ca transferarea unui inginer sau maistru din producție în școală să fie precedată (așa cum se procedează în multe state) de trecerea lui printr-un curs de pregătire postgradual cu conținut psihologic și pedagogic. În toate situațiile de transfer este vorba de o schimbare a profesiunii, iar orice schimbare de această natură implică o acțiune de calificare. În acest context de pregătire și colaborare se va putea ajunge, în interiorul școlii, la un limbaj comun între toate cadrele didactice și la o ridicare a nivelului general de lucru.

O instituție de prestigiu a învățămîntului românesc*

Rolul însemnat pe care îl are punerea în lumină a ceea ce a fost valoros și progresist în cultura, știința și învățămîntul nostru constituie o trăsătură de bază a politicii științifice elaborată de Partidul Comunist Român, personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, care în dese rînduri a subliniat că trebuie dată „o mare atenție valorificării tradițiilor progresiste ale științei și culturii românești, tezaurului de valori spirituale făurite și lăsate moștenire de înaintași".

Monografia *Liceul pedagogic „Vasile Lupu" din Iași, 1855—1980. Contribuții la istoria învățămîntului românesc*, elaborată de un colectiv de cunoscute și apreciate cadre didactice din marele centru cultural al Moldovei, marchează împlinirea a 125 de ani de la întemeierea școlii ce reprezintă prima unitate de învățămînt pentru pregătirea învățătorilor din Principatele Române.

Încă din anul 1975, cu prilejul sărbătoririi a 120 de ani de la înființarea acestei prestigioase școli profesorii, sub coordonarea directorului STERIE RĂDOI, au publicat la Iași, un volum intitulat sugestiv *Tradiție și continuitate în activitatea Liceului pedagogic de învățători „Vasile Lupu"*, în care sînt prezentate și analizate remarcabile înfăptuiri ale școlii după 23 August 1944. Dacă anii războiului și urmările lui au fost o perioadă grea pentru această școală, dispersată la Craiova și în comuna Pocruia, județul Gorj, urmată apoi de o perioadă de revenire și stabilizare prin funcționarea ei în Bîrlad, la Complexul școlar (1959—1965), reîntoarcerea ei definitivă la Iași (1966) și dotarea cu local nou și mobilier modern a însemnat o etapă de mare înflorire. Înzestrată cu laboratoare bine dotate de fizică, chimie, biologie etc., cabinete pe discipline, cabinet fonic și cabinet psihopedagogic, ateliere pe specialități, cercuri pe obiecte de învățămînt, aparatură didactică la nivelul științei și tehnicii contemporane, bibliotecă cu peste 30.000 de volume, școală de aplicație temeinic organizată și utilată, avînd la activul ei numeroase și valoroase manifestări științifice, artistice, precum și publicarea unei apreciate reviste a liceului intitulată „Învățătorul" (1970), — instituția de învățămînt „Vasile Lupu" constituie una din unitățile de bază în realizarea politicii științifice a Partidului Comunist Român în domeniul modernizării învățămîntului.

Prestigioasa instituție, apreciată în 1939 de Petre Andrei, atunci ministru al Educației Naționale, ca „cea mai bună școală din Peninsula Balcanică" reprezintă o realizare de o însemnătate deosebită în pregătirea cadrelor de învățămînt pentru școala elementară în țara noastră.

Încercări de reglementare privind pregătirea învățătorilor găsim încă de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, primele inițiative înregistrîndu-se în Transilvania și Banat, unde în perioada 1768—1802 se pregăteau pentru români și învățători în cadrul sistemului de învățămînt elementar. Daniil Marginai cere în 1770 înființarea la Timișoara a unei școli pentru pregătirea cadrelor din învățămîntul primar, Gheorghe Șincai asigură efectiv în 1782 pregătirea învățătorilor la Școala principală din Blaj și D. Eustatievici la cea din Sibiu. Începînd cu anul 1783 pregătirea învățătorilor se face și în alte școli elementare principale, ca cele din Brașov, Odorhei, Tg. Mureș, Cluj, Mediaș, Alba-Iulia, Bistrița ș.a. În 1812 ia ființă Preparandia din Arad, înscriind apariția unei unități de învățămînt anume pentru pregătirea cadrelor din învățămîntul elementar, școală ilustrată de profesori ca C. Diaconovici-Loga, D. Țichindeal, Petre Pipoș ș.a. La Sibiu și Năsăud funcționează din 1837 cursuri preparandale, iar în perioada 1859—1869 se înființează Școala preparandală, transferată în 1869 la Gherla. În 1877 ia ființă Preparandia din Caransebeș. Toate aceste școli dovedesc existența în Transilvania și Banat, îndeosebi în prima jumătate a secolului al XIX-lea, a unui învățămînt public elementar în limba română.

În țările românești, la sfîrșitul secolului al XVIII-lea găsim în memoriul lui Iacob Stamati prevederi relative la pregătirea învățătorilor. În Moldova, datorită străduințelor lui Gh. Asachi și Veniamin Costache, ia ființă la Trei Ierarhi, prin hrisovul din 1828, un curs normal, iar în 1832

(Continuare la pag. 58)

* *Liceul pedagogic „Vasile Lupu" din Iași, 1855—1980*, Red. *prof. V. Uglea, V. Nistor, E. Alexandrescu*, București, 1979.

LICEUL PEDAGOGIC, INSTITUȚIE DESCHISĂ DE PERFECȚIONARE

Prof. V. POPEANGĂ

Perfecționarea **unui cadru didactic înseamnă** îmbunătățirea calitativă **a capacității pedagogice a unui subiect — individual sau colectiv al acțiunii educative** — în măsură a-l face capabil să sporească performanțele obținute de elevii săi. **Presupunem că un subiect al unei acțiuni educative (A) obține într-un cîmp pedagogic (C) în care acționează anumite performanțe educative (P). Considerăm că a intervenit un anumit grad de perfecționare a comportamentului pedagogic al subiectului (A) — realizat prin acțiuni individuale sau colective de informare, transfer de informații și efort voluntar de schimbare a modalităților sale de acțiune educativă — dacă în același cîmp pedagogic (C) se obțin performanțe educative sporite, deci P_1. Acțiunea de perfecționare vizează și modificarea cîmpului pedagogic (C) pentru a facilita sporirea performanțelor. Această acțiune de modificare se face sub impulsul voluntar al agentului acțiunii — deci al educatorului — pentru a se asigura mărirea resurselor educative ale cîmpului pedagogic și valorificarea lor. Perfecționarea nu e o simplă mișcare sau schimbare pedagogică, înlocuire de situații, ci o acțiune socială cu o finalitate bine fixată [1]. În planul activității școlare această finalitate** e sporirea performanțelor elevilor și a randamentului social al școlii.

Din acest mod de punere a problemei perfecționării pedagogice a educatorului decurg cîteva consecințe logice pentru activitatea de perfecționare efectuată de liceul pedagogic. Ca agent colectiv de realizare a perfecționării educatoarelor și învățătorilor, această instituție acționează pentru **îmbunătățirea calitativă a comportamentului** lor **pedagogic.** Situația în aria de acțiune a liceului pedagogic se prezintă astfel : liceul pedagogic este agent colectiv de perfecționare (L) a subiectului acțiunii educative (A), care acționînd în cîmpul pedagogic dat (C) dorește să obțină performanțe sporite (P_1). Ce consecințe se impun pe planul modalităților de acțiune ?

1) comportamentul pedagogic are un caracter finalizator — sporirea performanțelor elevilor — și schimbarea lui se realizează prin **informații** despre modele de acțiune, **observarea** de modele de acțiune educativă și **căutarea** proprie de modele de acțiune pentru a se verifica eficiența lor.

2) în mod logic decurge ideea că acțiunea de perfecționare a educatorilor are în structura sa acte determinate de factorii de schimbare de mai sus. Așadar, pentru a asigura perfecționarea educatoarelor și învățătorilor, liceul pedagogic va acționa pe următoarele planuri : a) stabilirea unor raporturi de comunicare de informații cu educatoarele și învățătorii cuprinși în activitatea de perfecționare, b) **observarea și comentarea unor comportamente pedagogice** cu valoare de model pentru educatoarele și învățătorii din aria de acțiune a liceului și c) **angajarea educatoarelor și învățătorilor în acțiuni de căutare și verificare de noi modalități de acțiune educativă, de reelaborare de metode.**

3) scopul activității de perfecționare fiind determinat în funcție de agentul acțiunii educative, deci de educator, operațiile (actele) de perfecționare vor avea un conținut stabilit în raport adecvat cu agentul (educatoare sau învățător), cu comportamentul său pedagogic, cu interesele și preocupările cognitive ce se manifestă în cîmpul educativ în care el acționează. Problematica pedagogică a epocii noastre este vastă și căutările sînt multiple și de aceea **se impune cunoașterea preocupărilor educatoarelor și învățătorilor, a**

nevoilor de informare care se resimt în cîmpul pedagogic în care ei acționează, a căutărilor noului ce se manifestă în viața școlilor respective. Este vorba deci de prospectarea informațiilor și actelor metodice necesare în instituția școlară pentru sporirea eficienței acțiunii educative.

Modalitățile de prospectare sînt multiple : constatări ale profesorilor liceului pedagogic făcute în cadrul școlii respective, informații dobîndite de la organele județene de îndrumare și control, concluzii desprinse din evaluarea lucrărilor elevilor școlii, informații dobîndite de la educatoarele și învățătorii instituției școlare respective. Ultima modalitate prezintă un înalt grad de autenticitate și pune în relație directă liceul pedagogic ca agent de perfecționare cu obiectul acțiunii sale. **Prospectarea e o condiție necesară pentru reglementarea raporturilor de comunicare dintre liceul pedagogic și beneficiarii acțiunii de perfecționare pe care el o întreprinde.** Astfel perfecționarea devine o acțiune suplă, iar liceul pedagogic se adaptează prin răspunsuri adecvate la solicitările care-i vin din școlile generale.

PENTRU CUNOAȘTEREA PREOCUPĂRILOR PEDAGOGICE din cadrul școlilor și a preferințelor lor privind transferul de informații, ne-am adresat unui număr de 50 de instituții școlare care au în structura colectivelor didactice educatoare și învățători antrenați în activități de perfecționare și le-am solicitat să ne indice 3 teme din 10 comunicate de noi pentru organizarea unui transfer de informații în cadrul școlii respective. Din cele 10 teme comunicate, care au fost selecționate din tematica lucrărilor pentru gradul I, ne-au fost comunicate ca prioritare următoarele teme: „Tratarea diferențiată a elevilor din ciclul primar" (12 școli), „Creșterea randamentului școlar și prevenirea insuccesele în învățămîntul primar" (10), „Dezvoltarea creativității elevilor în cadrul lecției" (7), „Predarea aritmeticii la clasa I într-o viziune modernă" (6), „Pedagogia lecturii : organizarea, îndrumarea și evaluarea lecturii elevilor din clasele I—IV" (5). Celelalte teme referitoare la adaptarea școlară, utilizarea mijloacelor moderne în lecție, metodica predării geografiei județului au fost solicitate de un număr mai mic de școli sau au ocupat pozițiile 2—3 în răspunsuri. Două concluzii s-au desprins din această investigație restrînsă la posibilitățile acționale ale liceului : în primul rînd, se constată că **modernizarea metodelor de predare prin înnoire și reelaborare,** deci **comportamentul creativ al educatorului și elevului în lecții preocupă un număr mare de cadre didactice.** În al doilea rînd s-a desprins concluzia că în cadrul fiecărei școli trebuie să acționăm specific pentru organizarea transferului de informații.

Caracterul de **instituție deschisă** în actul perfecționării se realizează prin modalități variate de comunicare de informații și comentare de comportamente pedagogice în ambele sensuri spre cele două instituții : liceu pedagogic și școală generală. Vom enumera cîteva modalități de acțiune în acest sens :

a) Stabilirea unor raporturi de comunicare de informații în ambele sensuri prin : organizarea de **conferințe pedagogice** în școlile generale pe teme care interesează pe educatorii din cadrul lor, elaborarea de **bibliografii tematice** (de preferință pe tema expusă), **consultații pedagogice zonale** (în centrele mari unde există filiale ale casei corpului didactic), **dezbateri pedagogice** în școlile rurale, participarea învățătorilor și educatoarelor la sesiuni și **manifestări științifice** organizate de liceul pedagogic, **consultații pedagogice** acordate de profesorii metodiști ai școlii și **cursuri pregătitoare tematice** pentru educatoare și învățători.

Aceste forme de acțiune menite să stabilească raporturi de comunicare active între liceul pedagogic și școlile generale vor fi urmate de discuții care să amplifice transferul de informații. După expunerea pe tema „Clasic și modern în structura lecției", făcută la Școala generală din Frumușeni, cadrele didactice au consultat bibliografia tematică ce le-a fost prezentată și au ridicat și alte probleme : introducerea noutăților științifice în structura lecției, modalități de utilizare a mijloacelor tehnice moderne și a presei. Dezbaterea a devenit mai antrenantă oglindind interesul pedagogic al participanților. Actul comunicării informațiilor a dobîndit noi valențe prin animația pe care a determinat-o, iar învățătorii s-au afirmat ca subiect al propriei lor formări. Este forma superioară de perfecționare și pentru a facilita atingerea acestui obiectiv este necesar ca liceul pedagogic să devină o instituție deschisă care să atragă educatoarele și învățătorii și să le satisfacă nevoile lor de informare pedagogică. Pentru a satisface nevoile de informare ale învățătorilor și educatoarelor e necesar ca liceul să organizeze pe lîngă cabinetul pedagogic și biblioteca școlii un serviciu săptămînal de acordare de informații documentare, de consultații pedagogice pentru o acțiune educativă sau elaborarea unei lucrări.

Cursurile de perfecționare organizate de liceele pedagogice au un rol însemnat în comunicarea de informații pedagogice către un număr mai mare de beneficiari. Valoarea lor ca acțiune de perfecționare va rămîne incertă dacă nu vom proceda la diversificarea și modernizarea lor. Aceste cursuri vor deveni mult mai eficiente dacă vor fi transformate în adevărate **stagii de perfecționare** care, pe lîngă expuneri și seminarii, cuprind : **demonstrații practice** în cabinete, muzee, ateliere făcute de învățătorii și profesorii liceului pedagogic sau de unii cursanți ; **activitățile practice** de manipulare a tehnologiei didac-

tice moderne ; **vizite și activități** în grădinițe și școli care să ofere participanților imaginea unei instituții educative model ; **dezbaterea unor lucrări** elaborate de învățătorii prezenți la cursuri ; **prezentarea unor lucrări** de pedagogie. Organizate astfel, cursurile nu vor lua aspectul unor raporturi de comunicare școlărești în care predomină transmiterea de informații într-un singur sens — de la emițător spre beneficiari — ci a unei forme raționale de organizare a comunicării, în care circulația informațiilor se face în ambele sensuri și care dau posibilitate educatoarelor și învățătorilor să comunice informații și să-și evalueze propria lor experiență pedagogică.

b) Cu toată valoarea pedagogică pe care o prezintă, comunicarea de informații e numai o treaptă a acțiunii de perfecționare. Pentru realizarea obiectivelor ei e necesară **observarea și comentarea** de către învățători a comportamentului pedagogic al unor colegi. Aceste acțiuni pot fi organizate în cadrul școlii de aplicație sau în școli generale din centre zonale. În ultimii ani de învățămînt școala noastră de aplicație a fost un centru pedagogic în care au fost organizate bilunar **lecții deschise** pentru învățătorii din oraș și împrejurimi. Au fost exemplificate metode și procedee metodice : problematizarea, fișe individuale, activități independente, activități independente în condițiile muncii simultane, activizarea vocabularului elevilor prin utilizarea vocabularelor și a dicționarelor școlare etc. Registrul metodic a fost variat. Au fost susținute lecții la toate clasele ciclului primar. Interesante și vii au fost discuțiile care au avut loc după lecție. Acestea au dus la confruntări de opinii privind raporturile clasic-modern, informativ-formativ, accesibil-inaccesibil, activ-pasiv, teoretic-practic, activitate individuală și în grup. **Activitățile deschise devin mult mai eficiente trezind interesul învățătorilor participanți atunci cînd ele corespund solicitărilor cadrelor didactice sau unor nevoi pedagogice ale școlilor.** Primele lecții deschise din acest an organizate de școala noastră de aplicație au fost solicitate de învățători. Lecții au fost susținute la clasa a II-a — lecție de aritmetică a cărei temă a fost „Adunarea cu trecere peste ordin a două numere scrise cu o singură cifră" — și la clasa a IV-a o lecție de valorificare a lecturii suplimentare — schițele „Domnul Goe" și „Vizită" de I. L. Caragiale. Cele două lecții s-au înscris în aria preocupărilor privind modernizarea predării aritmeticii în clasele I—IV și pedagogia lecturii.

Lecțiile deschise ținute în grădinițe și școli rurale și urbane la care au asistat colegi de ai lor de la liceul pedagogic au pus pe propunătorii respectivi de a deveni ei înșiși agenți ai propriei lor perfecționări metodice. Deși mai rare, aceste forme de activitate au contribuit la instalarea în școlile respective a unei atmosfere de căutare de surse de informare metodică, de lucru pentru amenajarea sălii de clasă, confecționarea de material didactic și inițiative educative menite să sporească randamentul intelectual al elevilor. Sînt aspecte care caracterizează un comportament pedagogic dinamic și un educator preocupat de propria sa formare [2]. A fost o atmosferă care a caracterizat activitatea învățătorilor din școlile 10, 11, 18 din Arad, în a căror structură se află un mare număr de clase I—IV. Aceste școli au organizat lecții deschise urmate de dezbateri metodice, la care au participat și cadre ale liceului pedagogic. Transferul de informații a fost făcut în ambele sensuri, pornindu-se însă de la acțiuni pedagogice desfășurate în școli generale. În cadrul lecțiilor deschise se poate observa felul în care educatorul își modelează comportamentul său didactic, „în funcție de anumite prescripții pedagogice" [3]. Pentru a accentua resursele lecțiilor deschise și ale dezbaterilor ce urmează în activitatea de perfecționare profesională a cadrelor didactice este necesar ca **dezbaterile să vizeze aspectele creatoare ale comportamentului pedagogic al învățătorului, modul de reelaborare a metodelor de predare și deciziile pe care le-a luat în relațiile cu elevii,** ca răspuns la situațiile noi, inedite, pe care clasa i le-a creat în timpul lecției.

c) Angajarea educatorului în acțiuni de căutare de noi metode, de experimentare pedagogică este valoroasă prin contribuția pe care o aduce la sporirea randamentului instituțiilor școlare [4]. Semnalăm unele modalități de acțiune în această direcție. Activitățile metodice desfășurate la clasele I—IV ale unor școli generale din centre rurale unde se organizează consfătuiri metodice, cercuri pedagogice, consultații și alte forme de informare metodică stimulează dezvoltarea interesului pentru căutări metodice. Catedra de matematică a Liceului pedagogic din Arad a acordat asistență metodică unor învățători care predau la clasa I în școli din Chișineu-Criș, Sebiș, Gurahonț, Ineu, Curtici. Aceștia au fost preocupați de aplicarea în condiții optime a procedeelor de predare a aritmeticii într-o viziune modernă. Activitatea lor a fost confruntată cu a colegilor din zonă, care au asistat la lecțiile deschise. Profesorii metodiști ai liceului au condus această activitate, extinsă pe o perioadă mai mare de timp.

LICEUL PEDAGOGIC ORGANIZEAZĂ DIVERSE FORME DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ a elevilor săi în școlile din mediul rural. **Relațiile care se dezvoltă între liceu și școlile rurale în timpul practicii oferă posibilități de organizare a unor activități pedagogice comune de experimentare metodică și de verificare a unor noi procedee metodice.** Am reținut interesul ma-

nifestat de conducerea școlilor în cadrul cărora efectuau practica elevii liceului pentru organizarea și desfășurarea mai temeinică a activității comisiilor metodice, a consiliului pedagogic, a acțiunilor culturale din sat etc. Prezența elevilor noștri era un stimulent pentru sporirea randamentului pedagogic al învățătorilor școlii rurale. Cooperarea poate fi extinsă și în domenii didactice privind modernizarea actului predării, utilizarea resurselor educative ale locului natal, formarea noțiunilor de geografie fizică prin activități în natură, confecționarea de material didactic prin resurse locale etc. Cooperarea devine mai fructuoasă sub raportul perfecționării educatoarelor și învățătorilor prin angajarea acestora în acțiuni de valorificare a propriei lor experiențe pedagogice și expunere a concluziilor ce se desprind din ea în lucrări care să fie prezentate pentru obținerea gradului I sau la diferite manifestări științifice județene. Reținem ca pe o experiență pedagogică valoroasă relațiile Liceului pedagogic Arad cu unele școli din județ — Ineu, Lipova, Frumușeni, Șiria, Șimand, Curtici, Macea — pentru căutarea unor mijloace eficiente de perfecționare a activității școlare.

Cea mai mare parte dintre educatoarele și învățătorii integrați în acțiunea de perfecționare sînt foști elevi ai liceului pedagogic. Ei vin la cursuri cu un vădit interes de perfecționare. Durata acțiunii liceului e limitată în timp, iar **perfecționarea pedagogică e un act continuu de asimilare de noi tehnici de predare, de reelaborare a metodelor clasice și de informare pedagogică**, pentru a menține actul predării pe făgașul actualității. Conservatorismul, rutina și rămînerea în urmă se pot preveni prin acte proprii de informare și căutare de noi metode, deci printr-o activitate în care educatorul e subiectul propriei sale formări. Ce poate intreprinde liceul pedagogic în această direcție ? Următoarele acțiuni sînt eficiente prin animația pedagogică pe care o determină și prin suscitarea interesului pentru nou : a) angajarea unor educatoare și învățători în activități de investigație pedagogică și participarea lor la manifestări științifice organizate de școală. Inițiativele unor licee pedagogice ca Oradea, Sibiu, Constanța, Craiova și altele de organizare a „Zilei școlii" pot fi continuate și extinse prin invitarea la aceste manifestări și a unor foști elevi care să prezinte concluzii desprinse din activitatea lor pedagogică și din încercările metodice pe care le-au făcut. b) Comunicarea rezultatelor și concluziilor din lucrările prezentate la colocviile pentru obținerea gradului I stimulează activitatea educatorului. În acest sens se poate folosi anuarul școlii, o culegere de studii a casei corpului didactic și publicații pedagogice locale sau naționale. c) angajarea unor educatoare și învățători în activități metodice demonstrative, în cercetare pedagogică sau în verificarea unor procedee metodice mărește interesul profesional al educatorilor respectivi și dorința lor de a obține rezultate corespunzătoare încrederii ce li s-a acordat. Cînd am întreprins asemenea acțiuni în școlile respective, s-a constatat dinamizarea activității, căutarea de surse informative și manifestarea receptivității pentru nou. Educatorii respectivi au devenit preocupați de perfecționarea propriei lor activități, iar școala și copiii au beneficiat de atmosfera de căutare și activitate creatoare instalată în instituția educativă.

Liceul pedagogic poate deveni o instituție școlară deschisă în activitatea de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor, prin stabilirea unor raporturi de comunicare de informații cît mai variate cu școlile din județ. Concepția de la care trebuie să plece însă e că actul perfecționării cuprinde pe lîngă comunicarea de informații participarea directă a cadrelor liceului pedagogic în școlile generale pentru a acorda acolo, în cîmpul lor de acțiune, asistență educatoarelor și învățătorilor în activitatea de reelaborare și căutare metodică, de investigație științifică și de perfecționare a comportamentului lor pedagogic. O instituție școlară dobîndește un caracter deschis prin disponibilitatea educatorilor săi pentru transferul de informații menit să lărgească orizontul lor pedagogic, și prin entuziasmul cu care ei caută noul în domeniul educației.

BIBLIOGRAFIE

1. CORNEL POPA, *Teoria acțiunii și logica deontică*, în „Forum", anul I, vol. I, 1969, p. 54.
2. MAURICE DEBESSE, GASTON MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques*, 8, P.U.F., 1978, p. 252.
3. DAN POTOLEA, *Explicația și predicția comportamentului didactic al profesorului*, în „Revista de pedagogie", 9, 1979, p. 13.
4. EMILE PLANCHARD, *Cercetarea în pedagogie*, trad. din limba franceză de Victoria Petrescu și Elvira Balmuș, E.D.P., 1972, p. 30.

STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

MIHAELA JIGĂU — cercetător științific
MAGDA RĂDUICĂ — filolog principal
MIHAI JIGĂU — cercetător științific
I.C.P.P.

Studiul se referă la acele activități pe care elevii din învățămîntul primar le desfășoară în cadrul sau sub egida școlii și a organizațiilor de copii și tineret („Șoimii patriei" și Organizația de pionieri) și care nefiind cuprinse în planurile și programele de învățămînt sînt denumite, nu în modul cel mai propriu, „activități extrașcolare".

Investigarea acestei secvențe din preocupările elevilor claselor primare este integrată în cadrul unei analize mai ample referitoare la gama complexă de solicitări la care este supus și trebuie să facă față elevul în decursul unei zile, începînd cu programul școlar propriu-zis, activitățile extrașcolare (suplimentare) și sfîrșind cu întreaga suită de acțiuni pe care le desfășoară după terminarea cursurilor și a acțiunilor organizate de instituția respectivă.

În raționalizarea și deci evitarea suprasolicitărilor elevilor din întreaga activitate la care trebuie să participe sînt interesați și totodată răspunzători cadrele didactice, organizațiile de copii și tineret și chiar părinții.

ÎN ACEST MATERIAL AM ÎNCERCAT SĂ EVIDENȚIEM frecvența, periodicitatea, durata și conținutul activităților extrașcolare.

În ceea ce privește periodicitatea, aceste activități pot fi :

— Permanente, care se desfășoară de-a lungul întregului an, în fiecare săptămînă ; principala pondere în ansamblul acestor acțiuni deținînd-o meditațiile și consultațiile, activitățile pionierești, cercurile (la clasele I și a II-a și mai ales în mediul rural, acestea au o frecvență sensibil mai redusă).

— Cu periodicitate mai mare decît săptămînală și cu caracter ocazional. În această categorie sînt cuprinse activități care se desfășoară la 2 săptămîni, lunar, trimestrial și ocazional, ca de exemplu : munca patriotică, excursii și drumeții, spectacole, pregătirea și desfășurarea serbărilor școlare, anumite activități din cadrul organizațiilor „Șoimii patriei" și Organizația de pionieri, jocuri și concursuri pe diferite teme, vizite la muzee, întreprinderi, C.A.P., I.A.S., colectare de deșeuri, de plante medicinale, îngrijirea lotului școlar, întreceri sportive, întîlniri cu oameni de știință, de artă, cu activiști etc.

Pe ansamblul lotului cercetat duratele medii ale celui de-al doilea tip de activități apar în tabelul de mai jos.

Semnificația adevărată a acestor activități din punctul de vedere al solicitării elevilor nu poate fi însă surprinsă decît prin cumularea duratei lor cu cea a activităților săptămînale și cu planul de învățămînt. Datele prezentate au fost obținute printr-o anchetă de tip longitudinal, desfășurată pe parcursul anului școlar 1976—1977, adresată cadrelor didactice de la nivelul învățămîntului primar, privitoa-

Categoria activităților	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
la două săptămîni	1 h și 15′	1 h și 25′	1 h și 31′	1 h și 47′
lunare	1 h și 37′	1 h și 44′	2 h și 02′	2 h și 02′
trimestriale	3 h și 47′	3 h și 16′	3 h și 38′	4 h și 23′
ocazionale	1 h și 51′	2 h și 06′	2 h și 29′	2 h și 28′

re la caracteristicile acestor activităţi suplimentare (periodicitate, durată, conţinut). Pentru sporirea rigurozităţii datelor s-a continuat cercetarea şi în anul 1978, de data aceasta modalitatea de investigaţie fiind alta faţă de anul 1977 şi anume un sondaj privind durata activităţilor extraşcolare pe parcursul unei singure săptămîni din trimestru.

Informaţiile culese cu ajutorul unei „fişe de observaţie" ne-au permis completarea imaginii referitoare la activităţile suplimentare.

Timpul afectat acestora a fost înregistrat de data aceasta separat, în funcţie de momentul efectuării lor, de conţinutul şi de numărul participanţilor :

a) activităţi suplimentare desfăşurate de toată clasa, înaintea sau imediat după terminarea orelor de curs ;

b) activităţi suplimentare desfăşurate de toată clasa în afara programului şcolar * ;

c) activităţi suplimentare desfăşurate fie înaintea, în continuarea programului sau în afara lui, dar numai de o parte din elevii unei clase (cercuri, meditaţii, activităţi culturale şi sportive etc.).

Activităţi suplimentare (extraşcolare) desfăşurate înaintea sau în continuarea orelor de curs.

Referindu-ne la această categorie de activităţi, durata medie săptămînală, pe clase şi mediu (urban, rural) se prezintă în felul următor :

Clasa	Urban	Rural
I	1 h şi 11′	1 h şi 16′
II	1 h şi 36′	1 h şi 22′
III	1 h şi 49′	1 h şi 32′
IV	1 h şi 37′	1 h şi 25′

Durata medie a activităţilor pe întreg ciclul primar este de 1 oră şi 29′, cu o uşoară diferenţă între medii : 1h şi 33′ în urban şi 1h şi 24′ în rural. Adăugînd cifrele respective (duratele activităţilor pe clase şi medii) la numărul orelor din planul de învăţămînt obţinem timpul pe care elevii îl petrec fără întrerupere în şcoală.

Clasa	Durata globală	Urban	Rural
I	25 h şi 14′	25 h şi 11′	25 h şi 16′
II	25 h şi 29′	25 h şi 36′	25 h şi 22′
III	25 h şi 41′	25 h şi 49′	25 h şi 32′
IV	26 h şi 31′	26 h şi 37′	26 h şi 25′

Legarea din punct de vedere temporal a acestor activităţi de programul şcolar are anumite avantaje : elevii nu mai pierd din timpul destinat pregătirii temelor sau din timpul lor liber pentru a se deplasa de două ori la şcoală în aceeaşi zi ; de asemenea, în anumite condiţii ce ţin de durata şi conţinutul acestor activităţi, fie că sînt înaintea sau în continuarea programului, pot apărea fenomene pozitive de transfer între cele două tipuri de acţiuni, în sensul că cele desfăşurate la începutul programului îi antrenează pentru o mai bună demarare şi încadrare în programul şcolar, iar cele desfăşurate după program au o mai mare eficienţă, întrucît elevii sînt deja antrenaţi. Dar plasarea activităţilor pe care le analizăm în aceste momente ale zilei are şi anumite dezavantaje : cînd au loc înainte de începerea orelor elevii pot fi obosiţi, deoarece s-au trezit mai devreme (cînd au cursuri dimineaţa), ceea ce poate afecta atît desfăşurarea activităţii respective, cît şi procesul de învăţare propriu-zis ; de asemenea, cele care se desfăşoară la sfîrşitul programului şcolar pot să nu-şi atingă scopul, să nu fie eficiente, datorită oboselii instalate la elevi după o zi de şcoală şi/sau fenomenului de transfer negativ între tipuri de sarcini divergente. Una dintre activităţile care nu trebuie desfăşurate în continuarea programului sînt meditaţiile, deoarece elevii sînt deja obosiţi şi totodată, plasate astfel, capătă şi caracterul unei pedepse. Acestea trebuie să aibă loc la cel puţin 2—3 ore după cursuri, timp în care elevii servesc masa şi se odihnesc. La nivelul acestor activităţi nu se constată deosebiri semnificative între mediul rural şi urban.

În ceea ce priveşte frecvenţa pe zile, se observă o repartizare relativ echilibrată între cele 4 zile de la mijlocul săptămînii de lucru (marţi, miercuri, joi, vineri), care înregistrează şi valorile cele mai mari, atît în mediul urban cît şi în cel rural, precum şi la nivelul tuturor claselor, după care urmează ziua de luni şi apoi sîmbătă.

Majoritatea claselor cuprinse în eşantion desfăşoară 1—2 activităţi pe săptămînă ; numărul celor care depăşesc această cifră, ajungînd la 3, 4, 5 şi 6 acţiuni, constituie un grup minoritar.

Activităţi suplimentare (extraşcolare) desfăşurate în afara programului şcolar.

Pentru a adăuga încă un element la imaginea pe care dorim s-o conturăm, trebuie să analizăm şi acţiunile ce se desfăşoară în afara programului. Subliniem însă că plasarea activităţilor în continuarea programului şcolar sau în afara lui trebuie făcută în funcţie de scopul şi conţinutul acestora, de capacitatea fizică şi intelectuală a elevilor, pentru ca ele să-şi poată realiza obiectivele, pentru a contribui alături de activitatea propriu-zisă de învăţare la educarea elevilor, la formarea deprinderilor de muncă etc.

* Aceste activităţi se desfăşoară după-amiaza cînd cursurile au loc dimineaţa şi dimineaţa, cînd cursurile au loc după-amiaza.

Pe întreg învățămîntul primar, durata medie a acestor activități este de 1 h și 34′ ; pe medii — 1 h și 49′ în mediul urban și 1 h și 19′ în cel rural, diferența fiind mai mare decît în cazul primei categorii de activități.

Privind comparativ valorile temporale ale celor două categorii de activități se constată că ultimile sînt ceva mai mari decît primele, ceea ce se poate explica prin conținutul relativ diferit al acestora. Astfel, în cadrul activităților desfășurate în afara programului sînt cuprinse excursiile (uneori chiar de o zi întreagă), vizitele la întreprinderi industriale, ferme, C.A.P., muzee etc., activități care de obicei necesită un timp mai îndelungat ; de aici și valoarea medie mai mare pe care o dețin, deși numeric ele sînt mai puține decît celelalte.

Pe clase și pe întregul eșantion (fără a mai ține seama de mediul de proveniență — urban sau rural), raportul între activitățile desfășurate în continuarea programului școlar și cele din afara acestuia este favorabil primei categorii. Menționăm totodată că aproximativ 30% din clasele cuprinse în eșantion participă la ambele tipuri de activități.

În ceea ce privește frecvența pe zile, încărcătura cea mai mare se constată tot marți, miercuri, joi și vineri, în zilele de luni și sîmbătă activitățile fiind mai reduse.

Numărul de acțiuni desfășurate în afara programului într-o săptămînă variază între 0 și 6, cea mai mare parte a claselor cuprinse în eșantion realizînd 1—2 activități pe săptămînă.

Activități suplimentare (extrașcolare) desfășurate numai de o parte din elevii clasei.

În această categorie am inclus cercurile, meditațiile, diferite activități culturale, sportive, pionierești etc. desfășurate fie înaintea sau în continuarea programului sau în afara lui, dar numai de o parte din elevii clasei.

Duratele medii săptămînale în mediul urban sau cel rural (și global) și pe clase se prezintă astfel :

Clasa	Urban	Global	Rural
I	1 h și 29′	1 h și 26′	1 h și 32′
II	2 h și 14′	2 h și 27′	2 h —
III	2 h și 31′	3 h și 1′	2 h și 1′
IV	2 h și 42′	3 h și 24′	2 h și 1′

Se observă diferența foarte mare între cele două medii mergînd pînă la 1 oră și chiar mai mult la nivelul claselor a III-a și a IV-a în favoarea urbanului. Gama mai largă de activități ce se pot organiza în mediul urban de către școală și care prin conținutul lor atrag o parte însemnată de elevi reprezintă o primă explicație a duratelor de timp mai mari acordate acestora. Nu negăm însă posibilitatea ca și în mediul rural să se organizeze un spectru mai larg de activități în care să fie cuprinși elevii din clasele I—IV, dar populația școlară mai mică, la acest nivel, nu asigură un număr suficient de participanți, ducînd la reducerea numărului tipurilor de activități posibile a se organiza și, implicit, la un timp mai redus acordat lor de către elevi.

Pe clase, diferențe mari se constată îndeosebi între clasa I și ceilalți trei ani de studiu din cadrul învățămîntului primar. Cum cele mai multe din activitățile organizate de școală presupun din partea elevilor un anumit grad de dezvoltare generală a motricității, a abilităților manuale, făcînd totodată apel și la un anumit nivel de cunoștințe, este un factor restrictiv de participare, și deci de timp, acordat lor de către elevii din clasa I (eventual a II-a). Pe întregul ciclu durata medie a acestora este de 2 h și 14′ ; în mediul urban de 2 h și 35′, iar în cel rural de 1 h și 54′.

În ceea ce privește frecvența pe zile, se observă gruparea lor în zilele de la mijlocul săptămînii — marți, miercuri, joi, vineri — cu frecvențe sensibil mai mari în zilele de marți și vineri.

Deși, așa cum am arătat, numărul participanților la acest gen de activități este mai restrîns (nu participă întreg colectivul clasei de elevi), totuși pentru ei valoarea totală a timpului destinat programului școlar propriu-zis și tuturor acțiunilor organizate de școală (deci și celor cu caracter de obligativitate pentru întreaga clasă) înregistrează valori ridicate, păstrîndu-se decalajele semnalate anterior pe clase și medii. Duratele relativ mari înregistrate de activitățile extrașcolare deși ar trebui să ridice probleme pentru cadrele didactice de la învățămîntul primar, trebuie menționat totuși faptul că unele activități suplimentare constituie prin conținutul lor o formă de odihnă activă.

Activitățile suplimentare, indiferent că se realizează înaintea, imediat în continuarea programului sau în afara lui, trebuie planificate în mod rațional, în funcție de vîrsta și de nivelul clasei ; să aibă o frecvență de 1—2 acțiuni pe săptămînă, față de 3, 4, 5 și chiar 6 cît au reieșit din investigație.

Avînd în vedere că pentru elevii claselor I și a II-a (de 6 și 7 ani) adaptarea la cerințele programei școlare și planului de învățămînt constituie o problemă care se realizează printr-un proces lent, este recomandabil ca activitățile extrașcolare să se reducă la o singură acțiune pe săptămînă, cu o durată de pînă la 60′ ; la clasele a III-a și a IV-a aces-

tea se vor desfăşura progresiv, fără însă a se atinge media de timp săptămînală reieşită din experiment, de 2 h şi 33′ şi respectiv 2 h şi 25′. Trebuie avut în vedere că la aceste cifre se mai adaugă şi timpul activităţilor suplimentare efectuate numai de o parte din elevii claselor I—IV (meditaţii, consultaţii, cercuri). De asemenea, este indicat ca fiecare elev să nu participe la mai mult de două cercuri, din care numai unul ştiinţific. În privinţa meditaţiilor, acestea nu trebuie să se desfăşoare în continuarea programului, ci la cel puţin 2—3 ore de la încheierea programului, timp în care elevii servesc masa şi se odihnesc.

Activităţile extraşcolare desfăşurate fie înaintea, în continuarea sau în afara programului şcolar trebuie să se coreleze cu puterea de muncă a elevilor şi cu anul de studii, astfel încît numărul şi durata activităţilor clasei a IV-a să nu fie sub nivelul clasei a III-a, aşa cum a reieşit din cercetările întreprinse în acest sens.

Plasarea activităţilor suplimentare pe zile trebuie mai judicios stabilită ; zilele de luni şi sîmbătă, care prin tradiţie sînt mai puţin încărcate, sînt şi din acest punct de vedere mai descongestionate în defavoarea zilelor de miercuri, joi şi vineri, cînd orarul conţine obiecte de o mai mare dificultate. Este necesar, de asemenea, asigurarea legăturii cu procesul de învăţămînt, în sensul oferirii posibilităţilor de transfer pozitiv între aceste tipuri de activităţi, precum şi al evitării suprapunerilor, al pierderilor de timp şi prevenirii depăşirii limitelor de rezistenţă psihofiziologică a elevilor, ceea ce constituie principiul pe baza căruia se organizează şi se desfăşoară aceste activităţi.

DIALOG DESPRE PROMOVAREA SUCCESULUI ŞCOLAR ŞI ÎNLĂTURAREA REPETENŢIEI LA CLASELE I—IV

Învăţătorul Mircea Bivol, unul dintre delegaţii la Congresul educaţiei şi învăţămîntului, face parte dintre miile de dascăli care, cu modestie şi competenţă, îşi desfăşoară munca în mijlocul copiilor din clasele I—IV, cei mai tineri dar şi cei mai pretenţioşi elevi, fiind călăuziţi pentru prima dată spre tainele cărţii şi spre cunoaşterea lumii. Originar din Iaşi, fiu de muncitor textilist, a absolvit Liceul pedagogic din Cîmpulung Muscel, a funcţionat în Cîrlogani-Olt, apoi în judeţul Dîmboviţa, unde a venit prin concurs la Şcoala generală nr. 1 din Găeşti.

PREOCUPAT DE PROPRIA-I PERFECŢIONARE, şi-a obţinut gradele II şi I, în prezent numărîndu-se printre lectorii cursurilor de perfecţionare a învăţătorilor din judeţ. Mircea Bivol se află în floarea vîrstei, este un om potrivit de statură, subţiratic, poartă ochelari şi poartă pe chip o sobrietate atentă la tot ce se petrece în jur, vorbeşte reţinut, cu măsură, îşi iubeşte elevii şi este iubit de elevi. Am intuit această corespondenţă afectivă în ziua cînd l-am văzut prima dată pe culoarul şcolii, cînd după cele patru ore de curs, elevii lui nu alergau cu ghiozdanele în spate spre uşile şi porţile şcolii, ci mergeau în pas cu dînsul, îl înconjurau dornici să-l mai audă spunîndu-le cîte ceva. Era limpede că dascălul din mijlocul lor ştie să-şi apropie elevii, să le transmită calmul, prietenia lui şi, fără îndoială, interesul, nevoia de a cunoaşte, pentru că piedestalul prieteniei dintre dînşii este în primul rînd învăţătura, şcoala.

Dintr-o discuţie avută împreună am aflat că în cei 25 de ani de cînd funcţionează ca învăţător, Mircea Bivol nu a avut nici un repetent la clasele lui.

— Cum aţi procedat ? l-am întrebat. Cum aţi lucrat cu elevii, ce metode aţi folosit ?

El a săltat din umeri, prudent, şi-am înţeles că răspunsul ce va urma nu va însemna o enumerare de metode precise, limitate, fiecare învăţător sau profesor, fiecare educator foloseşte în munca lui nişte procedee adecvate situaţiei respective, impuse de însuşi subiectul asupra căruia se acţionează.

— Noi lucrăm cu oameni, a început învăţătorul Mircea Bivol, ba mai mult, cu nişte oameni neştiutori în multe privinţe.

Nu e vorba numai de învățătura de carte propriu-zisă — citit, scris, socotit — dar elevul de 6—10 ani este lipsit de experiența vieții în primul rînd, cunoașterea lumii îi este încă îndoielnică. În afară de aceasta pot afirma din experiență proprie, că ritmurile de însușire a cunoștințelor sînt diferite la copii, de aceea nu e nevoie și nu e bine să etichetăm de la început pe elev că e apt sau nu de a face față școlii. În procesul instructiv, la copiii de clasele I—IV, trebuie să ținem seama de ritmul individual al fiecăruia, de capacitatea proprie de a acumula cunoștințele cerute. Am avut elevi care în clasa I erau destul de slabi, ca peste un an, datorită acomodării, voinței și interesului depus, să ajungă la un nivel nu numai mulțumitor în însușirea cunoștințelor, dar chiar ridicat. Aceste realități impun printre altele stabilitatea învățătorului la aceeași clasă de copii, adică urmărirea elevilor de la clasa I la a IV-a.

— Din ce-ați spus pînă acum, am intervenit eu, dv. pledați în primul rînd pentru cunoașterea elevului.

— Întocmai. Cunoașterea elevului este una dintre condițiile primordiale în instrucție și educație, în acest domeniu nu se pot obține rezultate fără o înțelegere temeinică a caracterului, a modului particular de a se manifesta, de a gîndi, de a reacționa, a stărilor sufletești generale sau accidentale.

— Deși nu pare legată foarte strîns de tema repetenției pe care o discutăm, mi se pare că problema stărilor sufletești accidentale negative la copiii mici este foarte importantă.

— Voi face o mărturisire, anume că în 90 la sută din cazuri cînd un elev bun nu-și făcea tema, am găsit explicația în starea psihică negativă pe care o trăia, într-un necaz, într-o întîmplare care-l împiedicase să lucreze. În această situație, învățătorul nu numai că nu trebuie să-l sancționeze pe copil, ci, dimpotrivă, să-l ajute, străduindu-se să-i redea încrederea, optimismul. Noi păstrăm din copilărie amintirile frumoase, stările negative de obicei se estompează. E bine de știut, însă, că unele drame mărunte trăite de copii acționează mai intens asupra psihicului lor, decît alte drame mai mari asupra adultului. De aceea, după părerea mea, cunoașterea copilului înseamnă în primul rînd dragoste, dăruire, interes și atenție nelimitată. Nu trebuie să fii mare psiholog pentru a-ți cunoaște elevii, trebuie să-i iubești, să te afli între ei cît mai mult, să dai dovadă de răbdare și înțelegere.

— V-ați înșelat vreodată în această cunoaștere ?

— M-am înșelat.

Învățătorul Mircea Bivol povestește mai departe despre o fetiță pe care o aprecia ca fiind egoistă pentru că de cîte ori răspundea în scris unor întrebări puse în clasă își ascundea pagina cît putea mai bine, să nu-i fie văzută de alți colegi. La un moment dat are loc un concurs de muzică vocală și, deși fetița cîntase la fel de frumos, juriul acordă locul I altei eleve, recunoscîndu-i totuși, și ei talentul. „Te-ai supărat că n-ai obținut locul I ? a întrebat-o învățătorul. „Nu m-am supărat deloc, i-a răspuns fetița cu dezinvoltură și sinceritate. Lăsați că eu mai cînt și la cămin și în alte părți, doar mă știu copiii cum cînt". Așadar fetița nu era o egoistă cum își închipuise învățătorul, ci dimpotrivă, iar pagina și-o ascundea, după cum a înțeles mai tîrziu, tocmai pentru a nu favoriza incorectitudinea, furtul de cunoștințe.

— În strădania noastră de a cunoaște elevul nu trebuie să avem idei preconcepute, capacitatea noastră de apreciere să rămînă deschisă. Există și un caiet de observații psihopedagogice în care notăm evoluția elevului, dar baza cunoașterii lui rămîne, așa cum spuneam, dragostea și dăruirea, răbdarea și interesul.

— Presupunînd că învățătorul își cunoaște bine elevii, ce procedeu e bine să mai folosească ?

— Personal pun mare accent pe munca individuală. Ea poate fi realizată în timpul orei prin activități independente și prin selectarea cerințelor didactice. Întrebările, problemele care se dau să fie variate, mai grele sau mai ușoare, în funcție de capacitatea fiecăruia. Dacă, de pildă, la un elev slab vedem interes și oarecare progres ne vom ridica pretențiile, iar în cazul cînd vom obține un răspuns deosebit, e bine să-l remarcăm, să-l dăm ca exemplu, în felul acesta ridicînd moralul elevului, stimulîndu-i încrederea în forțele proprii. Un procedeu care dă bune rezultate este și următorul : scot la tablă un elev bun și altul mai slab, dîndu-le să rezolve împreună o problemă. În vreme ce elevul bun raționează și rezolvă problema, îl pun pe cel slab să-l ajute, recomandîndu-i să facă alături socoteli simple, incluse în problemă. În felul acesta, elevul slab se simte coautor, fapt care-l încurajează, îi ține atenția trează și-i sporește interesul. Întorcîndu-ne la cunoașterea elevului vreau să remarc că în cadrul meditațiilor ce au loc la școală cu elevii mai slabi, acesta fiind un alt prilej de muncă individuală, se poate pătrunde mai mult și în intimitatea copiilor, pentru a putea afla mai ușor cauzele insuccesele-lor, a unor goluri în procesul învățării.

— Munca individuală cu elevii se oprește în incinta școlii ?

— Nu, bineînțeles că nu, ea se extinde și în afara școlii. Activitatea cu elevul acasă la el constituie, poate, cel mai favorabil aspect al muncii individuale. Lucrînd numai cu un singur copil, la el acasă, în mediul unde își petrece majoritatea timpului, îți dai seama mai bine de temperamentul său. Acasă, copilul se comportă mai degajat, mai firesc, nu are acele rețineri inerente în colectivitate.

— Cu acest prilej se realizează și legătura cu părinții.

— Legătură care este foarte importantă în activitatea de instrucție și educație. Întreținînd o legătură directă, nemijlocită, cu părinții, învățătorul își poate da seama de condițiile de muncă ale elevului, de interesul și preocuparea celor din familie, de sprijinul acordat copilului. Învățătorul poate discuta cu părinții programul de învățătură, organizarea timpului liber, modul cum se face acasă educația pentru muncă a elevului, ținîndu-se seama de condițiile economice ale familiei, de starea de sănătate a elevului, de forța lui de concentrare în activitatea intelectuală.

— Vorbind despre raporturile școală-familie, cum înțelegeți discuțiile dintre învățător și părinți ?

— Fără îndoială că ele trebuie să aibă loc sub semnul optimismului. Discuțiile despre elev, despre capacitatea lui să tintească încurajarea, progresul, finalizarea optimă. Relațiile învățător-părinte să aibă la bază o principialitate fermă, să nu se promită favoruri, note bune gratuite, să nu existe interese în afara intereselor copilului, ale școlii.

— Se poate vorbi despre o activitate pedagogică a părinților ?

— Fără îndoială. E necesară, însă o delimitare a acestei activități. Părintele poate asigura condiții de învățătură elevului, poate exercita o supraveghere a muncii lui individuale, îi poate acorda un ajutor dacă este în măsură, dar nu i se poate substitui. Nu trebuie să-i facă temele, problemele, desenele. Să nu-i ceară note mari cu orice preț, ci să-i urmărească și să-i dorească progresul, spre binele lui și al societății în care va intra mîine. Vreau să remarc faptul că elevii proveniți din familiile muncitorești sau cu mai mulți copii au, de obicei, un simț practic mult mai dezvoltat. Noi, învățătorii, trebuie să încurajăm și să apreciem răspunsurile, acțiunile lor.

— Opiniile dv. se referă doar la elevii mici ?

— Nu, dar în primul rînd la cei din clasele I—IV, pentru că, așa cum spuneam la început, ritmul de însușire a cunoștințelor este diferit, la vîrsta aceasta au rol important o seamă de trăsături temperamentale, copiii vin din medii diferite, cu un bagaj de cunoștințe diferit, nu-i putem aprecia pe toți la fel, nu avem acest drept. E bine ca învățătorul să verbalizeze mai puțin, iar elevul să fie pus în situația de a-și exprima părerile chiar cînd este timid, neinformat sau timorat. La întocmirea planului sau a schiței de lecție să se aibă în vedere categoriile de elevi, dar acest lucru să nu fie observat de ei, elevii să nu știe că se află într-o categorie sau alta. Unii învățători merg pînă acolo încît așază copiii în bănci după capacitatea lor intelectuală și după alte criterii. Este complet greșit acest lucru, este un abuz potrivit mai curînd unei concepții feudale.

— Înțeleg că dv. sînteți adeptul ideii că metodele folosite de învățător trebuie subordonate felului de a fi al elevului.

— Așa și este, doar școala a fost creată pentru copil, nu invers.

— Ne-ați vorbit pînă acum despre felul cum trebuie să se procedeze cu elevul. Dar învățătorul ? Cum trebuie să procedeze cu el însuși ?

— În dialogul nostru am amintit cum să ne comportăm față de elev, am rostit cuvintele dragoste, dăruire, interes și altele. Nu voi vorbi despre necesitatea unor însușiri care țin de etica și echitatea socialistă, ele se cer unui dascăl cu atît mai mult cu cît dascălul trebuie să fie un exemplu incontestabil pentru generațiile tinere, în formare. Voi aminti doar cîteva lucruri care țin de profesie, anume de propria pregătire, de autoperfecționarea învățătorului.

— În ce constă această autoperfecționare ?

— În informarea la zi asupra dezvoltării întregii vieți sociale și politice, în însușirea metodelor moderne de învățare, în continua împrospătare a tehnicii de predare. Această tehnică nu trebuie aplicată mecanic, ci potrivit elevilor cu care se lucrează. Învățătorul să fie la curent cu literatura de specialitate, iar din tot ce apare să extragă idei, sugestii pe care să le valorifice în formarea unui stil propriu de lucru, aplicat la condițiile concrete ale claselor respective. Bineînțeles că la baza activității lui va sta consecvența și continua dezvoltare a învățămîntului românesc. Este de dorit ca dascălul să aibă un orizont cît mai deschis, dar acest lucru nu este posibil fără o temeinică informare.

— Citiți mult ?

— Mult. În primul rînd mi-o cere munca de zi cu zi cu elevii, profesia mea. O vreme am fost antrenat de obținerea gradelor didactice, acum de munca mea de lector și sînt sigur că întotdeauna un cadru didactic va trebui să învețe cîte ceva mai mult. Nu ne lasă viața, dezvoltarea societății, a științei și tehnicii.

— Considerați că există condiții de autoperfecționare ?

— Învățămîntul românesc ne creează condiții optime de autoperfecționare. Pornind de la acțiunile cu caracter permanent, înscrise în legile, în viața școlii noastre actuale, de la acțiunile organizate de inspectoratul școlar prin Casa corpului didactic, de la cele organizae în cadrul fiecărei școli și ajungînd la lucrările pedagogice care apar, la publicațiile de specialitate cum este și Revista de pedagogie, ne putem face o imagine clară a posibilităților largi de autoperfecționare a cadrului didactic.

— Vă mulțumesc.

Discuție realizată de **GEORGE NESTOR**

(Urmare din pag. 47)

se organizează tot acolo un curs pentru pregătirea învățătorilor condus de Samuil Botezatu. Asemenea cursuri, după modelul celor transilvănene, se înființează și în Țara Românească, prin Regulamentul din 1832 și în Moldova, prin Regulamentul din 1835. De asemenea, în documentele istorice ale revoluției de la 1848 se prevede organizarea de școli pentru pregătirea învățătorilor. Așezămîntul pentru organizarea învățăturilor publice din principatul Moldovei, din 1851, înscrie înființarea la Trei Ierarhi a unui curs de pedagogie pentru pregătirea cadrelor didactice privind învățămîntul primar, iar în 1855 este pus în aplicare Proiectul pentru înființarea Institutului Preparandal. Astfel la 15 decembrie 1855 ia ființă, în clădirile mănăstrii Trei Ierarhi, Școala preparandală avînd o școală primară de aplicație și un internat, marcînd în istoria învățămîntului prima școală pentru pregătirea învățătorilor din Țările Românești. Anton Velini (1812—1873) a fost primul ei director și profesor de pedagogie.

Strădania pentru asigurarea unei cît mai bune pregătiri cadrelor didactice se găsește de-a lungul anilor în realizarea unor forme noi de organizare. Este prezentă în proiectul de înființare a școlilor primare din 1859 a lui Ioan Maiorescu și îmbracă o reglementare amplă în Legea instrucțiunii publice din 1864, care prevede organizarea a două școli normale pe lîngă universitățile din Iași și București. Regulamentul acestei legi apărut în 1892 înființează Școala Normală Superioară din București. În 1898, Spiru Haret o înlocuiește cu Seminarul pedagogic universitar organizat pe lîngă fiecare universitate. Legile învățămîntului din perioada interbelică organizează rețeaua de școli normale pentru întregul teritoriu al României întregite, programele de învățămînt respectiv asigurînd pregătirea cadrelor didactice corespunzător intereselor social-economice și politic-culturale ale acelei vremi. În 1938, Seminariile pedagogice sînt înlocuite cu Școliile Normale Superioare înființate la București, Iași și Cluj, cu 3 ani de studii și organizat pe 2 secții : secția A pentru pregătirea cadrelor din învățămîntul secundar și secția B pentru pregătirea cadrelor din învățămîntul elementar. Secția B asigura o pregătire superioară învățătorilor, școlile normale dînd în continuare pregătirea de bază pentru cadrele din învățămîntul primar. În 1940—1941, Școala Normală Superioară a fost înlocuită cu Academia Pedagogică.

Marile transformări social-economice, politice și culturale înfăptuite în țara noastră după 23 August 1944, construirea societății socialiste în România, au dat problemei pregătirii cadrelor didactice o însemnătate niciodată întîlnită. Universitatea și liceele pedagogice asigură astăzi pregătirea cadrelor noastre din întregul învățămînt în condițiile noi ale cuceririlor sociale revoluționare și științifice epocale ale veacului nostru.

În dezvoltarea Liceului pedagogic „Vasile Lupu", unitate de învățămînt din Principatele Române pentru pregătirea cadrelor didactice din învățămîntul elementar, se pot distinge realizări de mare intensitate valorică care au avut un rol hotărîtor în afirmarea la noi a pedagogiei ca știință a educației, ca și în promovarea progresului și democrației în viața social-culturală a țării noastre. Astfel, se pot aminti înfăptuirile din vremea lui ANTON VELINI primul director și profesor de pedagogie al școlii (1856—1863), autorul acelui Manual de metodică și pedagogie pentru profesorii școalelor primare, de largă răspîndire în Principatele Unite. Însemnat este faptul că A. Velini a formulat și a susținut predarea în școala primară a obiectelor de învățămînt cu profesori diferiți, teză ce a fost temeinic și științific experimentată în anii construirii socialismului în România. Se înscriu, de asemenea, realizările marcate de prezența lui TITU MAIORESCU la conducerea școlii (1864—1868), marele îndrumător al culturii românești, inițiatorul, alături de V. A. Urechia, al procesului de modernizare a învățămîntului românesc. Prin temeinica organizare a școlii de aplicație de pe lîngă Școala normală „Vasile Lupu", denumire încetățenită pentru prima oară la noi, prin experimentarea din inițiativa lui V. A. Urechia a metodei mixte urmărind înlocuirea metodei lancasteriene, prin experimentarea metodei legografice sau scriptolege în învățarea scrisc itului, ca și prin publicarea în 1864 a primului Anuar pentru școlile normale ș.a., Titu Maiorescu a înțeles să sprijine școala normală, învățătorul fiind în concepția lui factorul de bază al edificării culturii moderne în România. Timpul în care conducerea școlii a fost asigurată de CONSTANTIN MEISSNER (1886—1892), cunoscut prin activitatea sa deosebită în domeniul organizării învățămîntului primar și normal primar și al îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, a însemnat o bună dezvoltare în organizarea școlii. El a reușit să îmbine teoria cu practica în cadrul atelierelor de îndeletniciri manuale și pregătire profesională și a experimentat metoda cuvintelor normale în predarea scrisc itului. Realizările din vremea în care IOAN MITRU a condus școala (1896—1910) au marcat extinderea substanțială a învățămîntului agricol din școală. Înfăptuirile legate de prezența la conducerea școlii a lui VASILE TODICESCU (1919—1925) au dat un puternic avînt introducerii în școală a metodelor noi ale pedagogiei moderne privind cunoașterea copilului, procedeele de predare, relația profesor-elev, pregătirea elevilor pentru viață. El a organizat Laboratorul de psihologie experimentală și a introdus cinematografia școlară. Activitatea deosebită desfășurată la conducerea școlii de prof. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU (1926—1928), personalitate de seamă a pedagogiei românești, s-a caracterizat, pe lîngă realizările remarcabile de ordin organizatoric, prin introducerea temeinică a pedagogei științifice în practica învățămîntului normal, demers concretizat în experimente privind atît îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, introducerea predării cursului de filozofie, ridicarea nivelului științific al manualelor, dezbaterea problemelor pedagogiei științifice în revistele „Minerva" și „Ethos", din a căror conducere a făcut parte, continuarea publicării Anuarelor școlii, ca cel din 1926—1927, cît și activitatea științifică în domeniul perfecționării cadrelor didactice și răspîndirea cunoștințelor în mase, în cadrul numeroaselor cursuri organizate la Iași, Orhei, Soroca, Bălți, Hotin, Roman etc. Prin activitatea desfășurată la conducerea școlii de VASILE PETROVANU, unul din cei mai remarcabili profesori ai învățămîntului românesc, s-a reușit a se asigura viitorilor învățători o bună pregătire practică în cele două secții înființate: secția agricolă și secția industrială.

Prestigioasa instituție de pregătire a cadrelor didactice din Iași a fost de-a lungul vremii nu numai un centru de experimentare și difuzare a metodelor noi ale pedagogiei științifice din țara noastră, ci și un focar al ideilor progresiste și democratice, elevii și absolvenții școlii participînd la mișcarea socialistă, la răscoala din 1907, la acțiunea cooperatistă din învățămînt, la susținerea acțiunii de culturalizare a maselor, precum și la marea operă de realizare a unității culturale după înfăptuirea statului național unitar român. Foști elevi ai școlii, ca Ion Creangă, Mihai Busuioc (domnu Trandafir), învățătorul lui Mihail Sadoveanu, Gh. T. Kirileanu, Mihai Lupescu, Gavriil Musicescu ș.a. se numără de asemenea printre susținătorii folclorului românesc.

Înfățișarea deosebitelor realizări în dezvoltarea școlii din epoca de după 23 August 1944 formează — pe lîngă volumul deja apărut în 1975 — după cum se subliniază de către coordonatori, obiectul celui de-al doilea volum al monografiei, volum aflat în plin proces de redactare.

Datorită înaltului nivel științific și ideologic-politic, precum și temeinicei documentări de arhivă, monografia Liceului pedagogic „Vasile Lupu", reprezintă o adevărată lucrare model de acest gen și o contribuție de valoare la istoria învățămîntului românesc.

Ion ORGHIDAN

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1979

	nr. rev.	nr. pag.
* * * — *Omagiu celui mai iubit fiu al poporului*	1	1
SUZANA GĂDEA — *La sărbătorirea tovarășei Elena Ceaușescu, eminent om politic și ilustru om de știință* . . .	1	5
EMILIAN DIMITRIU — *Concepție novatoare și revoluționară în devoltarea învățământului, științei și culturii în România*	3	4
* * * — *Drum luminos spre ridicarea României pe înalte trepte*	7	2
SUZANA GĂDEA — *Rolul Partidului Comunist Român în crearea sistemului socialist de învățămînt din România* . . .	7	4
* * * — *Promovarea spiritului revoluționar, novator, în creația științifică și tehnologică* . . .	8	2
* * * — *Să educăm tînăra generație în spiritul economiei*	8	5
IOAN CERGHIT — *Concepția Partidului Comunist Român, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, privind dezvoltarea și modernizarea învățămîntului din țara noastră*	10	2
VASILE BUNESCU — *Politica realist-științifică a Partidului Comunist Român de dezvoltare continuă a învățămîntului în Republica Socialistă România*	11	5
EMILIAN DIMITRIU — *Congresul partidului — congresul întregului popor*	11	2
— *Cuvîntarea tovarășei Aneta Spornic la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*	11	5
— *Din Cuvîntarea tovarășului Iosif Kovacs la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*	11	6
PAVEL APOSTOL — *Atitudine prospectivă, critică și revoluționară în domeniul educației și învățămîntului*	12	6
PETRE BARTOȘ — *Strategii privind dezvoltarea învățămîntului românesc în următoarele decenii* , ...	12	2

Perfecționarea învățămîntului

M. BANTO, V. FILIPESCU, E. TUNȘANU — *Disponibilități ale diferențierii activității cu elevii în sprijinul calității procesului de învățămînt*	5	9
PETRE BEJENARU — *Evaluarea randamentului școlar în predarea-învățarea biologiei la clasele liceale*	9	26
MIHAI BOLDAN — *Corectarea sigmatismului la deficienții mintal din școala profesională*	5	59
VASILE BUNESCU — *Motivație și activare în procesul de învățămînt*	3	4
VIRGINIA BURCĂ — *Contribuții la dezvoltarea exprimării orale la limba română la elevii cu limbă de predare maghiară* .	9	12
FLORICA BUZINSCHI — *Rolul noțiunilor de istorie literară în procesul de receptare-interpretare a textului literar* . .	12	35
ANA CATINA — *Rolul imaginii despre sine în intercunoaștere*	4	20
CEZAR CĂȘERIU — *Semnificația și sensul raportului cercetare-învățare intensivă în actul de predare-învățare la biologie în liceu*	10	28
ELENA CIOATĂ — *Probleme ale dezvoltării sociale și emoționale în preadolescență* . . .	3	39
ELENA CIOATĂ — *Consecințe psihologice ale experienței de instituționalizare*	12	31
GEORGE CIUDAN — *Actul de instrucție și educație aparține întregii societăți*	9	7
VIOREL COSTACHE — *Cultivarea capacităților intelectuale la elevi prin lecțiile de biologie*	10	35
C. COSTIN, V. ATANASIU, S. FĂTU — *Activitatea diferențiat în studiul chimiei*	12	14
GHEORGHE CRIHAN — *Sala-cabinet multifuncțională pentru clasele I—IV*	1	45
ECATERINA CSENGERI — *Perfecționarea evaluării randamentului școlar*	4	2
ROMEO DĂSCĂLESCU — *Calitatea învățămîntului — calitatea forței de muncă*	5	2
ROMEO DĂSCĂLESCU — *Planurile de învățămînt în dezbaterea Congresului educației și învățămîntului*	9	5
ION DRAGU — *Perfecționarea studiului științelor sociale în învățămînt*	7	8
MARIA DRĂGUȚ — *Aspecte metodice privind tratarea temei „Sisteme de numerație"* . . .	3	33
PARASCHIVA ENE — *Informație — atitudine — stocaj — în activitatea școlară*	9	28
IULIU FERENCZI, ATILLA HORVATH — *Operaționalizarea ca principiu fundamental al didacticii sistemice*	7	20
MIRCEA FIZITEA — *Fundamentarea cunoștințelor la ecologie prin munca de cercetare* . .	11	27
GHEORGHE FLEANCU — *Rolul activ al elevului în contextul modernizării învățămîntului liceal pedagogic*	1	38
LIVIA FUMURESCU — *Rolul stimulativ al materialului didactic confecționat de elevi* . .	7	39

	nr. rev.	nr. pag.
MAGDALENA FURTUNĂ — *Asigurarea progresului şcolar pe calea tratării diferenţiate a elevilor*	12	24
MARIA GIURGEA — *Principiul intuiţiei în lumina didacticii moderne*	3	8
VISTIAN GOIA — *Compunerea şcolară — ipostază a imaginaţiei elevilor*	3	37
PANTELIMON GOLU — *Evaluarea formativă a performanţei învăţării la studenţi*	1	23
ION HOLBAN — *Puncte de vedere în considerarea creativităţii*	6	9
ANDREI IONESCU — *Rolul diagnostic al testelor centrate pe obiective în învăţarea fizicii*	1	31
ANDREI IONESCU — *Un procedeu de stabilire a obiectivelor pentru o unitate didactică la fizică*	4	18
GEORGETA LĂZĂRESCU — *Pedagogia informării, un nou mod de abordare a procesului de predare-învăţare*	3	43
IOANA LUNGU — *Formarea deprinderilor de activitate independentă a elevilor prin predarea cunoştinţelor economice*	4	24
VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA — *Prospectarea unui model integral de învăţare la chimie*	1	34
VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA — *Forme de organizare a procesului de instruire la tema „Proprietăţile chimice ale acizilor carboxilici"*	11	20
MIRCEA MALIŢA — *Învăţarea participativă şi anticipativă*	6	6
CĂTĂLIN MAMALI — *Experienţe cruciale şi evoluţie motivaţională*	1	34
ION MÂNZAT — *Învăţare structurală (concept şi metodă)*	12	10
TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — *Unitate-pilot pentru verificarea ipotezelor şi experimentarea inovaţiilor pedagogice*	6	13
EUGENIA MORAR, NATALIA POPA — *Dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere şi creaţie ale elevilor prin studiul ecosistemelor*	12	27
GEORGETA MUNTEANU — *Problematizarea-metodă de creaţie pentru profesori şi de stimulare pentru elevi*	3	20
IOAN CONSTANTIN-MUNTEANU — *Receptarea literaturii în şcoală şi raţionamentul deductiv*	10	17
ELENA MUREŞAN — *Pregătirea politico-ideologică şi profesională a profesorilor de ştiinţe sociale*	7	13
PAVEL MUREŞAN — *Învăţarea socială şi valenţele ei psihopedagogice*	5	38
ION NEGREŢ — *Înţelesuri contemporane ale relaţiei dintre şcoală şi mediul de viaţă socială*	5	22
VALERIU NEŞTIAN — *O abordare interdisciplinară şi integrată a studierii limbii şi literaturii române*	5	29
ION NICOLAE — *Implicaţiile tactului pedagogic asupra creşterii eficienţei lecţiei*	3	17
GRIGORE NICOLA — *Învăţarea creativă : concept şi metodologie*	9	16
GRIGORE NICOLA, MAURICIU LEIBOVICI — *Învăţarea de tip creativ în gimnaziu (fizica)*	11	16
ANDREI NOVAK — *Evaluarea eficienţei sistemului de învăţământ ca principal factor de pregătire a forţei de muncă*	10	24
ADRIANA ONOFREI, MARIA GÎRBOVEANU — *Modelul generativ — metaforic, model de antrenare a gîndirii divergente*	3	25
CONSTANTIN PANTELIMON — *Căi şi modalităţi de sporire a caracterului practic-aplicativ al geografiei*	9	39
EMIL PĂUN — *Dinamică şi stabilitate în elaborarea planurilor de învăţământ*	10	7
FLORIN PÎRVU — *Confecţionarea şi folosirea materialului didactic la geografie*	10	32
PAVEL PETROMAN — *Formarea atitudinii de a citi opera literară*	9	34
VALDEMAR POPA — *Rolul cercurilor de ştiinţe sociale în însuşirea tehnicilor muncii intelectuale*	4	22
VALDEMAR POPA — *Studiul de caz — modalitate de evaluare a cunoştinţelor la filozofie*	10	20
VASILE POPEANGĂ — *Factorii de sporire a performanţelor unui grup pedagogic*	7	17
VASILE POPEANGĂ — *Liceul pedagogic, instituţie deschisă de perfecţionare*	12	43
PELAGHIA POPESCU — *Cunoaşterea şi evaluarea conduitei elevilor*	7	24
PELAGHIA POPESCU, ION ROMAN — *Introducerea metodelor active în şcoală. Didactica şcolii de masă*	11	11
DAN POTOLEA — *Explicaţia şi predicţia comportamentului didactic al profesorului*	9	12
ION T. RADU — *Legea educaţiei şi învăţământului — o etapă nouă în dezvoltarea şi perfecţionarea învăţământului românesc*	1	9
ION T. RADU — *Evaluarea activităţii profesorului — componentă esenţială a muncii de control şi îndrumare a procesului de învăţământ*	3	12
GHEORGHE RADU — *Raportul învăţare-dezvoltare la debili mintal*	1	42
VIRGILIU RADULIAN — *Cercetarea pedagogică şi creativitatea în învăţământ*	1	13
VIRGILIU RADULIAN, MIRCEA TUFESCU — *Modelul logic principal al elaborării de către profesor a strategiei didactice optime a lecţiilor*	2	18
VIRGILIU RADULIAN, MIRCEA TUFESCU — *O nouă modalitate de analiză a succesului şcolar temporar în funcţie de rezultatele posibile*	4	4
ION RIZESCU, VALENTINA FILIPIESCU — *Coordonate ale perfecţionării planurilor de învăţământ primar şi gimnazial*	9	2
IOAN ROMAN — *Repetenţia şi implicaţiile ei*	4	4
VIRGINIA ROMAŞCU — *Un examen psihologic*	5	27
TIBERIU RUDICĂ — *Factori care influenţează atitudinea elevului faţă de aprecierea profesorului*	7	28
MARIA RUGINĂ — *Metode de învăţământ participative sau*		

	nr. rev.	nr. pag.
valențe participate ale metodelor de învățămînt ?	3	23
ILEANA RUS — *Activitatea în grup pentru învățarea matematicii*	12	20
STELIANA ȘTERIAN — *Dezvoltarea creativității și însușirea deprinderilor de muncă intelectuale prin punerea elevului în situații de învățare prin predare*	9	21
STELIANA ȘTERIAN — *Valorificarea potențialului științific al personalului didactic* . . .	10	56
ANA STOICA — *Inteligența și randamentul școlar — indicatori ai creativității*	5	50
ELENA ȘEBE — *Posibilitățile de proiectare și organizare a învățării fizicii în vederea dezvoltării capacităților de creație*	10	14
SANDA ȘTEFĂNESCU, FEBRONIA COSTACHE OMESCU — *Cartea — obiect al bibliografiei școlare*	10	42
STELA TRITEANU, MARIA COSMA — *Corelarea lucrărilor de laborator de chimie anorganică și de tehnologia chimiei* .	12	16
EMIL VERZEA, CARMEN LOVINESCU — *Specificul disgrafiei la elevii cu deficiențe de intelect*	7	43
OLIMPIA VIȘAN-MITEA — *Evaluarea dezvoltării intelectuale a copiilor deficienți de auz*	7	31
ADRIANA VIȘINESCU — *Despre însușirea lexicului fundamental în clasele V—VIII la limba franceză*	4	33
MARIA VOICU, CONSTANȚA MIRESCU — *Capacitatea de sistematizare a noțiunilor de zoologie la elevii din clasa a VI-a*	3	20
DUMITRU VRABIE — *Limbajul profesorului și efectele lui asupra dezvoltării psihice a școlarului*	4	9

Educația politico-ideologică a elevilor

ORTANSA BREZEANU — *Contribuția educației juridice la formarea civică a tineretului școlar*	2	36
GHEORGHE BUNESCU, CONSTANTIN NICULESCU — *Școala — centru de educație comunistă*	8	46
DOINA CALOMFIRESCU — *Educația ca proces social* . . .	2	44
DOINA CALOMFIRESCU — *Educația ca asimilare a libertății*	8	56
ANA CATINA, S. MARCUS — *Factorii psihosociali ai structurării grupului școlar eficient*	11	40
CH. AL. CAZAN — *Modalități de realizare eficientă a educației ateist-științifice a elevilor* . .	11	31
MARIN CĂLIN — *Normă și normativitate în actul educativ* .	2	32
ROMEO DĂSCĂLESCU — *Spirit combativ, revoluționar în educația materialist-științifică a tineretului*	11	34
LIVIU FILIMON — *Limitele prognozei educației*	2	51
GHEORGHIȚA FLEANCU — *Anul internațional al copilului — largă acțiune educativă și umanitară*	6	2
ION GEORGESCU — *Educația ideologică-politică a elevilor prin lecțiile de citire*	8	49
ELENA IRIMIE — *Activitățile politico-educative desfășurate de organizația pionierilor în scopul cultivării patriotismului revoluționar în rîndul copiilor* . . .	8	20
AUGUSTIN MACARIE — *Receptarea mesajului patriotic și umanitar al literaturii noastre clasice și contemporane* . . .	2	40
S. MARCUS, ANA CATINA — *Capacitatea de vehiculare operațională a conceptelor morale la preadolescenți*	6	25
TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — *Educarea și instruirea elevilor în procesul muncii creatoare*	11	36
NICOLAE MITROFAN — *Aptitudini psihosociale și eficiența muncii educative a cadrului didactic*	10	51
STELIANA NĂSTĂSESCU CRUCERU — *Implicații psiho-pedagogice în procesul formării și modelării tineretului școlar în spiritul umanismului revoluționar*	2	23
STELIANA NĂSTĂSESCU CRUCERU — *Educația și autoeducația morală a viitorilor profesori în centrul pedagogiei universitare*	10	10
STELIANA NĂSTĂSESCU CRUCERU — *Școala și educația copiilor în spiritul economiei*	11	47
ANA NEGULESCU — *Autoeducația — prioritate a pedagogiei viitoarelor decenii*	5	46
ROMEO POENARU — *Transferul unor valori morale și cunoștințe despre profesiile de la locul de muncă al părinților în familie și în școală* . . .	6	30
ELENA POTORAC — *Influența grupurilor sociale de referință asupra nivelului de aspirație individual*	6	32
HARRY RADNAI — *Cercul de istorie într-o ipostază posibilă* .		47
PRECUP ROMAN — *Elevii de vîrstă școală mică și ideile de prietenie și pace între popoare*	8	53
ANA TUCICOV-BOGDAN — *Conceptul și fenomenul de creație în educație : relația dintre libertate și dirijare*	5	5
VALERIU SANDOVICI, ELENA SANDOVICI — *Modalități de folosire a elementelor de istorie locală în educația patriotică a școlarilor*	4	31
GEORGE VĂIDEANU — *Incidențele finalităților și obiectivelor educației asupra altor componente ale sistemului educativ*	2	13

Pedagogia muncii în școală

EUGENIA BĂLAȘA — *Valențe ale educației tehnologice permanente*	8	36
PETRE BĂRBULESCU — *Funcțiile formativ-productive ale învățămîntului*	4	13
ION BONTAȘ — *Mijloace și condiții ale integrării socio-profesionale a studenților* . . .	5	42
ALEXANDRU CĂTĂRIG, IOAN CIUREA — *Activitatea de cercetare științifică a studenților din Institutul politehnic Cluj-Napoca*	9	23
ANATOLIE CHIRCEV — *Cu privire la pregătirea tehnico-productivă a elevilor*	2	2
MAGDA DIMITRESCU, ION HOLBAN — *Valențele educative ale activităților practice-*		

	nr. rev.	nr. pag.
productive	12	43
ION DRĂGAN — *Implicații psihopedagogice ale integrării învățământului cu cercetarea și producția*	3	47
FLOREA DUDIȚĂ — *Cercetarea științifică studențească și imperativele actualității*	6	21
FLORIAN IACOMI — *Conceptul de interes profesional* . .	6	16
IOAN JINGA — *Ridicarea nivelului calitativ al integrării învățământului cu cercetarea și producția, cu practica social-politică*	8	32
DUMITRU OZUNU — *Modalități statistice de evaluare a randamentului pregătirii tehnico-productive*	3	49
MIHAI PETEANU — *Politehnizarea învățământului și integrarea lui cu cercetarea și producția*	8	29
PAVEL PETROMAN — *Forme de integrare a învățământului cu cercetarea și producția* . . .	12	40
PATIȚA SILVESTRU — *Forța modelatoare a pasiunilor tehnice din timpul liber*	6	18
FILIMON TURCU — *Festivalul național „Cîntarea României" și cultivarea capacităților creatoare*	2	8
FILIMON TURCU — *Cultivarea creativității tehnice la elevii din clasele V—VIII*	5	33

Învățământul în clasele I–IV

GHEORGHE APOSTOLESCU — *Aspecte metodice ale predării operațiilor cu numere naturale la clasele II—IV*	6	45
ADRIAN BUTOI — *Procedee metodice privind formarea interesului și a gustului pentru lectură la elevi*	7	54
PĂTRU CÎRSTESCU — *Predarea și rezolvarea problemelor de matematică în clasele I—IV* .	11	49
MIHAI DIACONU — *Influențe ale televiziunii integrate asupra povestirii școlarilor*	1	50
MARIA FĂNĂȚEANU — *Trezirea interesului pentru lectură în cadrul activităților extrașcolare*	10	62
GHEORGHE HERESCU — *Observații și sugestii după un an de aplicare a noii programe și a noului manual de matematică la clasa I*	7	47
ION ILIUȚĂ — *Rolul activităților cu riglete în educarea gîndirii matematice*	1	56
MIHAELA JIGĂU, MIHAI JIGĂU — *Structura și conținutul activităților extrașcolare în învățămîntului primar*	12	52
ELENA JOIȚA — *Dezvoltarea la elevi a spiritului științific* .	9	56
GABRIELA MITRĂNESCU — *Probleme didactice ale însușirii cunoștințelor de limbă la clasa a II-a*	7	56
GEORGE NESTOR — *Dialog despre promovarea succesului școlar și înlăturarea repetenției la clasele II—IV*	12	55
ELENA NICOLA — *Activități de muncă independentă și jocuri didactice folosite în cadrul predării operațiilor cu numere*	10	60
MIHAELA NIȚU — *Bugetul de timp al elevilor din clasele I—IV*	3	60
NICOLAE OPRESCU — *Intuiția în învățămîntul modern al matematicii*	6	37
NATALIA POPA, ANA CODRIN — *Familiarizarea elevilor din ciclul primar cu unele noțiuni de ecologie*	6	44
GHEORGHE RADU, FLORICA NICOLESCU — *Aspecte heterocronice în dezvoltarea abilităților manuale la elevii din clasa I a școlii ajutătoare* . .	6	50
VASILE ȘTEFĂNESCU — *Unitate și continuitate în învățămîntul matematic din grădiniță și învățămîntul primar*	3	57
TEODORA TĂRBUJARU, CONSTANTIN TĂRBUJARU — *Învățămîntul creativ în clasele primare. Considerații asupra clasei I*	6	48
ANTON VASILESCU — *Valențele actului de predare-învățare în sala specializată*	6	48

Confruntări – Dezbateri

* * * — *Promovarea succesului școlar și înlăturarea repetenției — probleme prioritare ale învățămîntului*	10	45
MEDEEA BUNESCU — *Modernizarea învățămîntului matematic la clasa I*	1	67
OLIVIA CLĂTICI, IOANA ANGHEL — *Școala în confruntare cu contradicțiile societății de consum*	1	67
EMILIAN DUMITRU — *Critica pedagogică — parte componentă a inovării în educație și învățămînt*	5	6
FRED MAHLER — *Profesorul și strategiile dezvoltării educaționale*	2	55
ION NEGREȚ — *Este posibilă și necesară o pedagogie ludică?*	11	52
EMIL PĂUN — *Studiu socio-pedagogic al cauzelor eșecului școlar*	4	38
FLORICA POPESCU — *Sensuri noi ale actului de modernizare a studiului științelor sociale în școală*	8	39
DAN POTOLEA — *Nondirectivismul pedagogic și validitatea modelului său educațional* .	4	42
STANCIU STOIAN — *Nondirectivism și negativism în pedagogia modernă și contemporană*	9	48
O. ȘAFRAN, D. POTOLEA — *Repere pentru o analiză epistemologică a pedagogiei* . . .	9	45
TUDOR ȚOPA — *Critica pedagogică — un aspect al creativității educatorului*	9	53

Istoria școlii și gîndirii pedagogice

ANDREI BĂLAN — *Școala din Maramureș la a 35-a aniversare de la eliberarea patriei* .	8	24
ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — *Limbajul științific și pedagogic*	4	24
ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — *Gh. Lazăr și natura apostolatului său*	7	62
TRAIAN BELCESCU — *Un abecedar apărut acum o sută de ani*	6	60
IONEL BUDESCU — *140 de ani de la înființarea învățământului public în comuna Cîrligele, județul Vrancea*	2	61

	nr. rev.	nr. pag.
EMANUELA BUȘOI — *Ștefan Odobleja — pionier al pedagogiei cibernetice*	11	55
EMILIAN DIMITRIU — *Dezvoltarea gîndirii pedagogice românești în anii socialismului*	8	16
TEODOR GAL — *Idei pedagogice și activitatea lui Virgil I. Bărbat*	4	59
OCTAVIAN IONESCU — *Importanța lui Gheorghe Șincai pentru istoria învățămîntului și gîndirii pedagogice românești*	4	63
DINUȚA MARIN — *Problemele școlii din publicația „Neamul românesc" în viziunea lui Nicolae Iorga*	2	58
CAMELIA ROȘCULEȚ — *Orientarea realist-științifică a școlii și gîndirii pedagogice din România în perioada anilor 1864—1918*	1	71
ION GH. STANCIU — *Principalele direcții și semnificații în evoluția școlii noastre în anii construcției socialiste*	8	6
STANCIU STOIAN — *Evoluția unor noțiuni pedagogice și semnificația acestei evoluții*	4	55
VIRGILIU RADULIAN — *Contribuția cercetării psihopedagogice la promovarea și afirmarea unei concepții înaintate despre educație și învățămînt în țara noastră*	8	12

Fișierul cercetării pedagogice

IULIAN NICA, EUGEN NOVEANU — *Cercetare experimentală a procesului de instruire*	4	47
ANDREI NOVAK — *Organizarea unui sondaj statistic*	3	53
EUGEN NOVEANU — *Metodologia cercetării experimentale. Elaborarea ipotezelor*	7	58
DOINA TIREA, EUGEN NOVEANU — *Metodologia cercetării în didactică. Revelarea problemelor și documentarea*	6	53

Viața științifică pedagogică

* * * — *Reuniunea internațională „Școala și educația morală în fața imperativelor lumii contemporane"*	2	17
GHEORGHE BUNESCU — *Seminar internațional*	11	61
MEDEEA BUNESCU — *Dialog fructuos*	7	61
PETRE BÂRBULESCU — *Preocuparea cadrelor didactice pentru cercetarea științifică*	1	12
NICOLAE N. CEAUȘESCU — *Conferința internațională pe teme „Personalitatea profesorului de educație fizică"*	1	22
SILVIA DIMA — *Un rodnic schimb de opinii*	3	65
EMILIAN DIMITRIU — *O manifestare științifică de înalt prestigiu*	1	20
VERONICA FERANINI, ANTON VASILESCU — *Consfătuirea inspectorilor de biologie și chimie*	7	63
ION NEGREȚ — *O manifestare științifică de amploare*	6	58
TUDOR OPRIȘ — *Colocviu național al literaturi, pentru copii și simpozionul național „Copilul și cartea"*	11	59

Cărți — Idei

	nr. rev.	nr. pag.
GHEORGHE ALEXANDRU — *„Educație și profesiune" de* Dumitru Ozunu, Mihai Pop	9	11
GHEORGHE ALEXANDRU — *„Să învățăm să citim rapid" de* „Viviana Scorțeanu	7	12
MAGDALENA BANTO — *„Revista sovietică „Narodnoe obrazovanie*	7	64
EUGENIA BĂLAȘA — *„Îndrumări metodico-pedagogice pentru maiștri-instructori" de* Ioan Roman	2	12
PETRE BÂRBULESCU — *L'enseignement et la pédagogie en Roumaine"*	3	64
GHEORGHE BUNESCU — *„Datoria morală și procesul educației" de* Marin C. Călin	2	64
DOINA CALOMFIRESCU — *„Principii de design al instruirii" de Robert M. Gagné, Leslie J. Brigss*	1	76
DOINA CALOMFIRESCU — *„Psihologia procesului educațional" sub red. J. R, Davitz, S. Ball*	11	58
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — *Răsfoind cîteva din revistele elevilor*	8	58
RODICA CIUREA — *„Previziune și control în procesul didacticii" de* Miron Ionescu	5	8
CONSTANTIN COMOROVSKI — *„L'éducation en matière de population : une perspective contemporaine*	5	60
ANDREEA CREȚU — *„25 de secole de predare a limbilor" de* Louis G. Kelly	7	33
EMILIAN DIMITRIU — *„Școlarul — între aspirații și realizare" de* Elena Potorac	7	7
OLGA DUȚU — *„Metodica predării limbii române în clasele I—IV" de* Ion Șerdean	4	50
GHEORGHE GIURCĂ — *„Noțiuni de silvicultură și agricultură"*	10	66
ANA-MARIA ICHIM — *Revista Pădagogik (1978)*	1	66
NICULINA LAZĂR — *O remarcabilă experiență franceză în pedagogia grupelor de nivel*	11	63
SANDU LĂZĂRESCU — *Biblioteca pedagogică într-un an jubiliar*	6	62
MIHAI MIRCESCU — *„Organizația pionierilor — școală a democrației socialiste" — de* Mircea Ștefan	9	14
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — *„Educatorul"*	3	66
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — *„Aradul, centru politic al luptei naționale din perioada dualismului (1867—1918)" de* V. Popeangă	4	8
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — „Geography in Education"	5	32
ADRIAN NECULAU — *„Psihologia socială" de* I. Radu	1	60
ADRIAN NECULAU — *„Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi" de* Ioan Nicola	2	54
ANA NEGULESCU — *„Flori din Apuseni"*	5	28
GEORGE NESTOR — *„Compunerile corespondență și cu destinație oficială" de Vasile Teodorescu*	9	20

	nr. rev.	nr. pag.
IOAN NICOLA — „Formarea aptitudinilor tehnice în atelierele şcolare de Dumitru Ozun . .	5	21
VIOREL NICOLESCU — „Pedagogie şi folclor" de Stanciu Stoian, Petre Alexandru	1	76
OCTAVIAN OPRICĂ — „Teachers College Record"	9	64
ION ORGHIDAN — „Dicţionar cronologic. Educaţia, învăţământul, gîndirea pedagogică din România" de Ştefan Bârsănescu, Florela Bârsănescu .	4	17
ION ORGHIDAN — „Valoroase lucrări privind vechimea şi autenticitatea învăţământului românesc"	5	4
ION ORGHIDAN — „Educaţia nouă" de R. Cousinet . . .	8	45
CONSTANTIN PĂUNESCU — „Cum se produc schimbările în educaţie" de A. M. Huberman	7	16
CONSTANTIN PUFAN — „I problemi della pedagogia" . . .	6	24
VIRGILIU RADULIAN — „Optimizarea procesului de învăţămînt" de I. K. Babanski . .	11	62
IOAN ROMAN — „Examinarea şi notarea curentă" de Pelaghia Popescu	6	5
N. SĂCĂLIŞ, V. NICOLESCU — „Career Education as an Educational ideal" de Philip L. Smith , ...	6	36
SABIN SELAGEA — „Elevi dotaţi şi dirijarea instruirii lor" de Ludwig Bandura	4	66
CONSTANŢA ŞORIK — „In dialog adolescenţii şi adulţii" de Ion Dumitrescu, Nicolae Andrei	8	11
EMILIA SUCIU — „Kształtowanie idealu wychowawczego P.R.L. w latach 1944—1976" (Formarea idealului educativ în R. P. Polonă în perioada 1944—1976" de Wojciech Pomykalo . . .	2	64
NICOLAE TOTOIANU — „Igiena şcolară" de A. Antal	9	55
LEAN ŢOPA — L'homme du devenir — Vers une éducation permamente de Paul Lengrand	9	64
LEON ŢOPA — Psihologia aplicată şi pedagogie terapeutică	1	75
LEON ŢOPA — „Cercetări noi privind principiile didactice" — sub red. Ursula Drews . .	11	64
SEVER VARLAAM — Caleidoscop pedagogic" de Romeo Dăscălescu	9	55
SEVER VARLAAM — Educaţia permanentă" de Ioan Jinga .	10	13
DOINA VINTILESCU — „Motivaţie şi învăţare" de Ioan Neacşu	3	7
NICOLAE VINŢANU — „Les pédagogies de la conaissance" de Louis Not	11	44
IOAN N. VLAD — Pagini de pedagogie a muncii („Politenizarea învăţământului") . . .	3	66
VLAD ION — „Şcoala Mehedinţului"	3	66
MIRCEA VLĂDUŢ — „Conducerea ştiinţifică în şcoli" de I. Gh. Borca	3	11

(Urmare de la coperta a II-a)

acordăm exprimării scrise şi orale a elevilor, utilizării cu uşurinţă şi exactitate a limbajului matematic, în special la componenta lui logică. În centrul activităţii noastre stă formarea la elevi a capacităţii de a analiza, de a descompune o problemă în elemente componente simple, semnificative şi utile, în vederea realizării sintezei, reorganizării în structuri noi a faptului matematic dat.

La nivelul şcolii, al catedrelor şi cercurilor pedagogice se organizează frecvent schimburi de experienţă, lecţii demonstrative, se discută planuri de lecţii, confecţionarea şi folosirea unor mijloace moderne de învăţămînt. Insistăm ca activitatea metodologică să fie îndreptată spre cercetare şi experiment.

Noi nu mai sîntem în faza întrebărilor **ce să facem** şi **de ce să facem**, ci acţionăm cu perseverenţă asupra modalităţilor **cum să facem**. Rezultatele obţinute în primul trimestru al acestui an şcolar ne îndreptăţesc să ne angajăm în faţa congresului că vom obţine succese remarcabile în buna pregătire a elevilor la matematică.

Prof. **Vasile Boulescu**
Inspector şcolar de specialitate,
Judeţul Caraş-Severin

(Urmare de la coperta a II-a)

fiecărei lecţii îşi găseşte valoarea practică prin efectuarea practicii de producţie sub conducerea maiştrilor instructori.

O altă formă de colaborare o reprezintă interasistenţele maiştrilor instructori la lecţiile inginerilor. Maiştrii instructori, prin îndelungata lor practică în producţie, dispun de o experienţă valoroasă din care izvorăsc sugestii utile pentru modul de predare-instruire a diferitelor noţiuni teoretice. Pe perioada practicii comasate la şantier se asigură participarea, prin rotaţie, a fiecărui elev la toate fazele procesului tehnologic, cum ar fi: săparea şi turnarea fundaţiei, lucrări de zidărie, tencuieli etc. Pe perioada practicii comasate, pe baza unui orar-grafic, se asigură continuitatea însuşirii disciplinelor fundamentale: matematică, fizică, chimie.

Acestea şi alte multe măsuri metodologice aplicate în şcoala noastră contribuie la modernizarea actului de predare-învăţare, în scopul pregătirii fiecărui elev ca pe un bun muncitor în construcţii, îl ajută la integrarea lui cît mai grabnică în procesul de producţie, pe şantier.

Ing. **Cornel Moldovan**
Liceul industrial nr. 8, Timişoara

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание nr. 12/1979

Petre Bartoș : Stratégies concernant le développement de l'enseignement roumain pendant les décennies suivantes • **Pavel Apostol :** L'attitude prospective, critique et révolutionnaire au domaine de l'éducation et de l'enseignement • **Ion Mânzat :** Apprentissage structural (concept et méthode) • **Cornelia Costin, Victoria Atanasiu, Sanda Fătu :** L'activité différenciée dans l'étude de la chimie • **Stela Triteanu, Maria Cosma :** Corélation des travaux de laboratoire pour la chimie anorganique et la technologie de la chimie • **Ileana Rus :** Déroulement des activités en groupe pour l'apprentissage des mathématiques • **Magdalena Furtună :** La réalisation du progrés scolaire grâce au traitement différencié des élèves • **Eugenia Morar, Natalia Popa :** Le développement des capacités de connaissance et de création des élèves par l'étude des écosystèmes • **Elena Cioată :** Conséquences psychologiques de l'expérience d'institutionnalisation • **Pavel Petroman :** Formes d'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production • **Magda Dimitrescu, Ion Holban :** Valences éducatives des activités pratiques-productives • **Vasile Popeangă :** Le lycée pédagogique, institution ouverte de perfectionnement • **Mihaela Jigău, Magda Răduică, Mihai Jigău :** La structure et le contenu des activités parascolaires dans l'enseignement primaire • **George Nestor :** Dialogue portant sur la promotion du succès scolaire et de l'élimination du redoublage dans les premières quatre classes • **Ion Orghidan :** Une institution prestigieuse de l'enseignement roumain.

Petre Bartoș : Stategies concerning the development of Romanian education in the next few decades • **Pavel Apostol :** The perspective critical and revolutionary attitude in the field of education and training. • **Ion Mânzat :** Structural teaching (concept and method) • **Cornelia Costin, Victoria Atanasiu, Sanda Fătu :** Differentiated activity in studying chemistry • **Stela Triteanu, Maria Cosma :** The correlation of the laboratory work in inorganic chemistry and in chemical technology • **Ileana Rus :** The process of group activity for learning mathematics • **Magdalena Furtună :** The assuarance of school progress by means of differentiated treatment of pupils • **Eugenia Morar, Natalia Popa :** The development of the abilities of pupils knowledge and creation by the study of ecosystems • **Elena Cioată :** Psychological consequences of the experience of institutionalization • **Florica Buzinschi :** The part of the concepts of literary theory in the process of understanding and interpreting the literary text • **Pavel Petroman :** Ways of integrating education with research and production • **Magda Dumitrescu, Ion Holban :** Educational values of the practical — productive activities • **Vasile Popeangă :** Pedagogical lycée, an open institution of further training • **Mihaela Jigău, Magda Răduică, Mihai Jigău :** The structure and the content of the extramural activities in the primary school • **George Nestor :** Dialogue about promoting school success and abolition of failure in the 1 st-4 th forms • **Books — Ideas.**

ПЕТРЕ БАРТОШ, Стратегии смотря развитие румынского образования в следующих десятилетиях • ПАВЕЛ АПОСТОЛ, Философское мировоззрение Румынской Коммунистической Партии о процессе воспитания и образования • ИОН МЫНЗАТ, Структурное обучение / концепт и метод / • К. КОСТИН, В. АТАНАСИУ, С. ФЭТУ, Дифференцированная деятельность в изучении химии • С. ТРИТЯНУ, М. КОСМА, Корреляция лабораторных работ по неорганической химии и технологии химии • ИЛЯНА РУС, Развертывание групповых деятельностей по обучению математики • МАГДАЛЕНА ФУРТУНЭ, Обеспечение школьного прогресса путем дифференцированного подхода к ученикам • Е. МОРАР, Н. ПОПА, Развитие познавательных и творческих способностей учеников способом изучения экосистем • ЕЛЕНА ЧОАТЭ, Психологические следствия опыта по институционализации • ПАВЕЛ ПЕТРОМАН, Формы интеграции образования с исследованием и производством • М. ДИМИТРЕСКУ, И. ХОЛБАН, Воспитательные валентности практических-продуктивных деятельностей • ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Педагогический лицей, открытое учреждение для усовершенствования • МИХАЕЛА ЖИГЭУ, МАГДА РЭДУЙКЭ, МИХАЙ ЖИГЭУ, Структура и содержание внешкольных деятельностей в начальной школе • ДЖЕОРДЖЕ НЕСТОР, Диалог о продвижении школьного успеха и удалении второгодничества в I—IV-ых классах • И. ОРГИДАН, Престижное учреждение румынского образования.

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită *„asigurarea complexă a elevilor și studenților"*.

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract :

— *cazurile de accidente ale elevului sau studentului,* pentru sume asigurate de pînă la 18 000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor ;

— *cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție* la bunurile asigurate (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2 000 de lei ;

— *cazurile de răspundere civilă legală* care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2 000 de lei.

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12 000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări, vă puteți adresa responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități A D A S.

adas
ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT